

✓  
Evangelisch - Lutherisches



# Schulblatt.

1903

## Monatschrift

für

### Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von der

Deutschen ev.-luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St.

Redigiert im Namen des Lehrerkollegiums des Seminars in Addison

von

Dir. C. A. W. Kraus.

Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht,  
denn solcher ist das Reich Gottes.

Matth. 10, 14.

38. Jahrgang. — Januar.

St. Louis, Mo.

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.

1903.

## Inhalt.

---

	Seite
Das Mechanische im Rechenunterricht.....	1
Aus Deutschlands Lehrerkreisen.....	6
A Critical and Historical Sketch of the Shakespearean Drama "King Lear".....	9
Zum Unterricht im Deutschen.....	14
Verfehlte Verteidigung der öffentlichen Staatsschulen.....	22
Die neue gemeindeutsche Rechtschreibung.....	23
Unsere Schulausstellung.....	25
Litterarisches.....	28
Altes und Neues.....	29





# Evang. = Luth. Schulblatt.

38. Jahrgang.

Januar 1903.

No. 1.

## Das Mechanische im Rechenunterricht.

Der alte Dinter nennt den Rechenunterricht den „Schleiffstein des Verstandes“. Warum? Ohne Zweifel deshalb, weil derselbe vor anderen Unterrichtsfächern an den Verstand appelliert, ihn ausbildet und schärft. Daß dies vornehmlich die Aufgabe des Rechenunterrichts ist, darin stimmen alle Pädagogen überein; dies erkannten auch schon die alten Weisen und Gelehrten des klassischen Altertums, daher sie stets bemüht waren, den Rechenunterricht zu vervollkommen.

Ist nun unser Rechenunterricht wirklich das, was er sein sollte? Ist er in der That ein Schleiffstein des Verstandes? Lernen unsere Schüler in und durch denselben wirklich denken? Können sie für jeden Schritt Grund und Ursache angeben? Kurz, appelliert der Rechenunterricht in allen seinen Teilen wirklich an den Verstand des Kindes, oder geht er nicht mehr oder weniger in ein mechanisches Treiben auf, das da sagt: So wird's gemacht, mach's auch so!?

Da man leider so oft gar nicht und so leicht mißverstanden wird, so wollen wir uns von vornherein über zwei Dinge verständigen. 1. Giebt es im Rechenunterricht nicht ein gewisses mechanisches Treiben, das ganz unschädlich ist, ja, ohne das man gar nicht fertig werden kann? 2. Welches mechanische Treiben führt zu geisttötendem Mechanismus, ist daher schädlich und verwerflich?

In Bezug auf den ersten Punkt muß wohl jeder Lehrer zugeben, daß er im Lauf der Zeit, namentlich in den oberen Klassen, ohne ein gewisses Quantum mechanischen Rechnens gar nicht fertig werden kann, auch selbst nicht bei guten Rechenschülern. Ich will nur ein Beispiel anführen, das beweist, daß das Rechnen, selbst von guten Schülern, nachdem sie eine gewisse Fertigkeit erlangt haben, zum großen Teil mechanisch geschieht. Man nehme z. B. die Ausführung oder das Ausrechnen der eingeleiteten Exempel, welche ja immer in Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division besteht. Dieselbe appelliert zunächst nicht an den Verstand, sondern an das durch die stete Wiederkehr derselben Zahlen geübte Gedächtnis. Dies ist

es daher auch zunächst, das da sagt  $7 + 8 = 15$ ,  $4 \times 9 = 36$  etc. Ich könnte ja hierzu noch andere Beispiele anführen, aber ich glaube, ich bin bereits verstanden worden. Es geht den Kindern in diesen und ähnlichen Fällen gerade so wie im Leseunterricht. Zu Anfang muß es sich bei jedem Buchstaben befinden, nach und nach sieht es auf den ersten Blick, wie eine Silbe, dann wie ein mehrsilbiges Wort ausgesprochen wird. Ein solches Rechnen geschieht zwar mechanisch, kann aber durchaus nicht als schädlich angesehen werden; denn jedes sonst wohlunterrichtete Kind kann, wenn gefragt, Grund und Ursache seines Handelns angeben und beweisen, warum seine Handlungsweise richtig ist.

Was verstehen wir denn unter geisttötendem Mechanismus im Rechnenunterricht? Antwort: Ein solches Rechnen, das nur mechanisch nachmacht, ohne Grund und Ursache zu wissen; das nur nach Regeln und Schablonen arbeiten kann; das alle Exempel über einen Leisten schlagen will; das gedankenlos drauf los arbeitet: das ist das Rechnen, welches wir beanstanden und verwerfen.

Ein jeder unter uns denke nun einmal an seine letzten Wiederholungsaufgaben, an die letzten "promiscuous examples", an die letzten schriftlichen Examina in seiner Klasse. Haben wir da nicht alle gemerkt, wie so viele Schüler versuchen, alle Exempel über einen Leisten zu schlagen? Haben nicht viele gerade drauf los gerechnet, alles durcheinandergeworfen, ja, sogar addiert anstatt multipliziert? Ich glaube, daß (mir und andern Kollegen zum Trost!) alle Lehrer solche Erfahrungen bereits gemacht haben. Ist es da nicht geraten, einmal Umschau zu halten, um zu erfahren, woher das kommt? Die Kollegen dazu aufzumuntern, dazu soll auch diese Arbeit dienen.

Es ist ja ein altes, aber leider nur zu oft vergessenes pädagogisches Wort, daß der Lehrer bei etwaigen Mißerfolgen die Schuld zuerst bei sich suchen soll. Laßt uns dies einmal thun und zusehen, ob nicht unser Rechnenunterricht im großen und ganzen mit daran schuld ist, daß unsere elf- bis dreizehnjährigen Kinder so mechanisch, ohne zu denken, einfach drauf los rechnen.<sup>1)</sup>

Laßt uns einmal die Elementarklasse besuchen. Obwohl ich fast zwölf Jahre lang keinen Unterricht in derselben erteilt habe, daher wohl auf diesem Gebiete auch nicht so zu Hause bin wie unsere Elementarlehrer, so habe ich die Kleinen doch immer gerne besucht, kann daher auch von dem reden, was ich von der Unterklasse gesehen, gehört und gelesen habe. Ich habe gefunden, daß die meisten Elementarlehrer nach Anleitung der Rechenfibel oder anderer "primary arithmetics" den Rechnenunterricht im Zahlenraum von 1 bis

1) Ich habe ja bereits im allgemeinen in meiner ersten und im besonderen in meiner letzten Arbeit über „die Bruchrechnung“ verschiedenes über den mechanischen Teil des Rechnenunterrichts gesagt. Dies braucht hier nicht wieder erwähnt zu werden. Ich kann auch nicht alles und jedes erwähnen, beschränke mich daher auf einzelne wichtige Punkte.



10 ganz anschaulich vortragen. Sie machen mit der Addition den Anfang, und zwar etwa so:  $1+1=2$ ,  $2+1=3$ ,  $3+1=4$  u.; dann  $1+2=3$ ,  $2+2=4$ ,  $3+2=5$  u. So folgt die Addition mit 3, 4, 5 u. bis 10. Der Anfang der Subtraktion, die nun folgt, wird gewöhnlich mit dem Rückwärtszählen von 10 bis 1 gemacht. Dann folgt das Wegnehmen von 1, 2, 3, 4 u. Nun geht's an die Multiplikation, dann an die Division. Einige Exempel werden auch gegeben, in denen zwei, drei und alle vier Spezies zusammen geübt werden, aber nicht zu viele. Man scheint zu fürchten, daß das die Kleinen verwirren, und daß das mühsam erbaute Gebäude wieder einstürzen könnte. Hat man die vier Spezies auf diese Weise im Zahlenraum von 1 bis 10 im ersten Schuljahr durchgenommen, dann hat man sein Pensum erreicht und reibt sich vergnügt die Hände. Mein lieber Kollege, du kannst auf diese Weise etwas erreichen. Du hast vielleicht schon etwas Tüchtiges geleistet, etwas, was in die Augen fällt, nämlich eine Gewandtheit, mit diesen Zahlen umzugehen, daß sich die Eltern im Examen über die Schlagfertigkeit ihrer Kleinen verwundern. Aber ich hätte eine Frage an dich: Hast du durch die Art und Weise deines Verfahrens nicht schon hier geisttötenden Mechanismus wenigstens gesät? Ich halte diese Art und Weise nicht für die richtige, und zwar gerade deshalb nicht, weil sie sehr dazu angethan ist, das Kind von klein auf an ein gewisses Einerlei — Mechanismus — zu gewöhnen. Ein Exempel ist wie das andere, die eine Antwort ist Woche um Woche immer um 1 größer oder kleiner als die andere:  $1+1=2$ ,  $2+1=3$ ,  $3+1=4$ ,  $2+2=4$ ,  $3+2=5$ ,  $4+2=6$  u. Dann:  $10-1=9$ ,  $9-1=8$ ,  $8-1=7$ ,  $10-2=8$ ,  $9-2=7$ ,  $8-2=6$  u. Du kannst es hier schon merken, daß deine Kleinen sehr oft, ohne zu denken, mechanisch in den Tag hinein antworten. Diese Weise führt daher höchstens zu einem mechanischen Auswendiglernen der Additions- und Subtraktionstabellen. Dies aber nenne ich geisttötenden Mechanismus. Wenn der Rechenunterricht auf dieser Stufe nur dies im Auge hat als Ziel, dann spart euch alle Mühe und laßt die Kleinen, nachdem sie einigermaßen eine Vorstellung der Zahlen von 1 bis 10 haben, einfach die Tabellen auswendig lernen. Dann brauchen wir aber auch keine ausgebildeten Elementarlehrer im Rechenunterricht, dann genügt auch eine ungebildete Lehrerin; denn die versteht diese Art und Weise aus dem ff! Ich kann das aus eigener Anschauung bezeugen. — Doch, ich habe das vollste Zutrauen zu unsern Lehrern an den Elementarklassen, daß keiner von ihnen den Rechenunterricht in seiner Klasse zu einem solchen mechanischen Treiben herabsinken lassen will, sondern daß es ihm ein Ernst ist, durch denselben den Verstand seiner Schüler zu schärfen und auszubilden. Daher sollte er emsig besorgt sein, von vornherein alles zu vermeiden, was seinen Unterricht zu einem solchen machen könnte.

Ich meine, die Sache verläuft ganz anders, wenn man die einzelnen Zahlen behandelt und dabei die vier Spezies nicht wie bisher so ängstlich

auseinanderhält, sondern sie neben- und durcheinander rechnen läßt. Diese Weise ist durchaus nichts Neues, sondern sollte jedem bekannt sein. Sie hat schon viele Freunde, verdient aber noch bedeutend mehr. Jeder, der dem mechanischen Rechnen in der Elementarklasse vorbeugen will, sollte sie gewiß nicht unversucht lassen. Ein Beispiel: Es wird die Zahl 5 behandelt. Ein anschauliches Bild dieser Zahl steht während der ganzen Woche entweder an der Rechenmaschine oder an der Wandtafel, und zwar immer in folgender Zusammenstellung: . . . Diese Konstellation prägt sich, weil das Bild der Zahl 5 immer so erscheint, schließlich so fest in das Gedächtnis des Kindes ein, daß es, wenn es an die Zahl 5 denkt, immer dies Bild vor sich sieht. Mit dieser Zahl wird nun gerechnet, das heißt, sie wird nach allen Seiten hin zergliedert. Man zeigt dem Kinde (am besten mit verschiedenfarbiger Kreide, wenn es an der Wandtafel geschieht, oder mit verschiedenfarbigen Kugeln oder Scheiben, Abbildungen etc.), und zwar anfangs, ohne die vorhin genannte Konstellation zu zerstören, daß diese Zahl aus den verschiedensten Zusammensetzungen besteht. Alle vier Spezies können bunt durcheinandergeworfen werden, z. B.:  $4+1=5$ ,  $3+2=5$ ,  $2+2+1=5$ ;  $5=4+1$ ,  $3+2$ ,  $2+2+1$ ;  $5-1=4$ ,  $5-2=3$ ,  $5-2-2=1$ ;  $5=2 \times 2+1$ ;  $2:5=2$  und 1 bleibt übrig etc. Auf diese Weise wird das Kind wirklich zum Denken angeleitet. Jede Aufgabe, jede Frage, jede Antwort ist anders als die vorige. Jedes Exempel nimmt die ganze Aufmerksamkeit des Kindes in Anspruch. Es merkt bald: Hier gilt kein Mäßen, es muß aufgepaßt und nachgedacht werden. Daß den Kleinen diese Weise besser gefällt als die vorige, ist leicht begreiflich. Man braucht kein großer Psycholog zu sein, um dies einsehen zu können; denn nichts ist dem Kinde mehr verhaßt als das ewige Einerlei. Es verliert das Interesse, die Lust. Daher das mechanische Antworten und Rechnen. Kinder lieben die Abwechslung. Sie bringt neues Interesse, neue Lust, neuen Mut; vorausgesetzt, daß die Anforderungen das Vermögen des Kindes nicht übersteigen.

Ich weiß wohl, wie manche Kollegen hierzu stehen. Ja, ich höre die Stimmen jetzt schon, die rufen werden: Dies Durcheinander verwirrt nur die kleinen Köpfe! Ja, gewiß wenn man mit  $+$ ,  $-$ ,  $\times$ ,  $\div =$  etc. rechnet, aber hier wird jede Aufgabe, jeder Schritt veranschaulicht. Man lasse sich also durch solche Reden nicht abschrecken, auch dadurch nicht, daß man keinen geeigneten Apparat hat, dies den Kindern recht anschaulich vorzuführen. Ein strebsamer Lehrer weiß sich da zu helfen. Ein vortrefflicher Apparat hierzu ist der von Lorenzen.

Dieser Teil ist etwas ausführlich; aber ich hoffe nicht, daß ich meine Kastanien zu lange gebraten habe. Der Anfang im Rechnenunterricht ist von besonderer Wichtigkeit. Kinder, die auf dieser Stufe schon mechanisch drauf los rechnen, sind später schwer davon zu kurieren, ja, viele werden den ihnen hier schon eingimpften Mechanismus in Jahren nicht wieder los.



Statten wir nun der nächsten Klasse einen Besuch ab. Was wird da gerechnet? Die vier Spezies im Zahlenraum von 1 bis 100 oder auch von 1 bis 1000. In der nächsten Abteilung geht es dann bis ins „Unendliche“ hinein. Zifferrechnen, wieder Zifferrechnen und noch einmal Zifferrechnen! Oder sage ich zu viel? Nehmt eure Rechenbücher her. Da stehen 50 Zifferaufgaben in der Addition, dann folgen 3 eingekleidete Exempel, dann folgen wieder 50 Zifferaufgaben mit 2 bis 4 eingekleideten Exempeln, und so geht es fort. Das Kind weiß: Wir sind bei der Addition, daher wird nur addiert. Etwas anderes gilt nicht. Daher spart es sich auch die Mühe, die eingekleideten Exempel durchzulesen, sondern es addiert gleich drauf los. Kommt eine Jahreszahl vor, dann wird sie einfach mit verschluckt. Ja, es ist mir mehr als einmal passiert, daß selbst die Nummer des Exempels mitgezählt worden ist.

Nach unsern Rechenbüchern, auch nach unsern neuesten, scheint die Hauptaufgabe auf dieser Stufe darin zu bestehen, dem Kinde gewisse mechanische Fertigkeiten beizubringen, die es später, wenn es im Rechenunterricht nicht mehr ohne Denken geht, verwerten kann. Ich weiß wohl, daß es viele Kollegen giebt, die die Hauptaufgabe des Rechenunterrichts auf dieser Stufe nicht darin suchen und gerade so stehen wie ich; aber nun haben sie einmal solche Rechenbücher, die dazu Anleitung geben. Andere Kollegen haben große Klassen, gemischte Schulen, wenige Wandtafeln etc. und können mit dem besten Willen dem Übel nicht abhelfen. Diese letztgenannten Kollegen thun mir leid; denn ich weiß, was es heißt, unter solchen Mißverhältnissen zu arbeiten. Ich habe selbst fast vierzehn Jahre unter solchen mißlichen Umständen mit einer Wandtafel 10×5 Fuß arbeiten müssen. Auf der anderen Seite aber bin ich fest davon überzeugt, daß das viele bequeme Zifferrechnen, vor allen Dingen das mit so großen Zahlen, ferner die vielen „examples for practice“, wie sie auf allen Stufen in den meisten Rechenbüchern unseres Landes zu finden sind, die aber alle nach derselben Weise gerechnet werden, zum größten Teil daran schuld sind, daß unsere Schüler, wenn „promiscuous examples“ gerechnet werden, so schändlich „hereinsinken“. Die Kinder sind es nach Anleitung ihrer Rechenbücher von klein auf gewohnt, ein Exempel wie das andere zu rechnen. Was für eine große Rolle aber die Gewöhnung auch im Rechenunterricht spielt, weiß jeder, der ihn einige Jahre erteilt hat.

Und nun zum Schluß noch eins. Es giebt ein altes pädagogisches Wort, das wir alle kennen, wozu wir alle immer „Ja“ und „Amen“ sagen, das heißt: Vom Nahen zum Fernen, vom Anschaulichen zum Abstrakten! Dies haben wir alle bisher schön mitgebetet, aber nach und nach mit unseren Rechenbüchern ganz anders gehandelt. Unsere Rechenbücher, auch unsere „Standards“, gehen vom Fernen zum Nahen, vom Abstrakten zum Anschaulichen! — Was?! — Ja, es ist leider (!) wahr. Erst kommen die abstrakten Zifferaufgaben, und zwar in Menge,

dann folgen ein paar anschauliche, eingekleidete Exempel. Erst wird wer weiß wie lange mit entfernt, sehr entfernt liegenden Ziffern gerechnet, dann zum Schluß folgen ein paar nicht allzu nahe liegende Aufgaben aus dem praktischen Leben. Ach, wie lange habe ich mich im stillen hierüber gewundert!

Solange wir, meine werten Kollegen, so weiterfahren, werden wir stets über mechanisches, gedankenloses Rechnen unserer elf- bis dreizehnjährigen Schüler klagen müssen. Wir müssen die Sache umkehren! Erst anschauliche, eingekleidete Exempel, dann, wenn nötig, abstrakte Zifferaufgaben. So stehe ich!

Ich weiß wohl, daß manche Kollegen sagen werden, ich gehe zu weit, ich sehe zu schwarz etc. Dies aber hält mich nicht ab, meine Meinung, meine Überzeugung zu äußern. Nicht das abstrakte, sondern das anschauliche Rechnen muß vorwiegend sein. Dies allein führt die Kinder zum Denken!

A. Wendt.

## Aus Deutschlands Lehrerkreisen.

### 1. Höhere Bibelkritik und Schule.

Anfang Oktober fand die 29. Pommersche Lehrerversammlung in Lauenburg i. Pr. statt, auf der folgende Sätze, wie die „Evangelisch-Lutherische Freikirche“ vom 9. November berichtet, angenommen wurden:

„1. Die Bibelkritik ist von alters her in der Kirche geübt worden und für sie nicht zu entbehren. Das beweisen uns die Geschichten des Kanons sowie der Zustand der auf uns gekommenen Handschriften der heiligen Bücher.

„2. Die Bibelkritik als solche gehört nicht in die Volksschule, wohl aber hat der Religionsunterricht ihre Ergebnisse zu beachten und unter Umständen zu verwerten.

„3. So steht bis jetzt als für den Religionsunterricht zu verwertendes Ergebnis der Bibelwissenschaft folgendes fest:

„a. Der jetzige Stand der alttestamentlichen Kritik kann uns nicht veranlassen, die Ur- und die Patriarchengeschichte aus dem Religionsunterricht zu streichen, wohl aber, sie, wie auch die Richter- und Königsgeschichten, unter dem Gesichtspunkte des religiös-sittlich Wertvollen zu beschneiden, um mehr Raum für die Behandlung der prophetischen Zeit (an der Hand eines alttestamentlichen Religionsbuches) und der Psalmen zu schaffen.

„b. Der jetzige Stand der Evangelienkritik lehrt uns, daß die Zeichnung eines pragmatisch-historischen Lebensbildes Jesu unmöglich ist.

„c. Für die Zeit des Urchristentums und das Bild des Paulus sind neben der Apostelgeschichte mehr als bisher die paulinischen Briefe heranzuziehen.

„Bei der unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichten lehrt uns der Stand der heutigen Bibelforschung beachten:

- „a. daß es sich einzig und allein um religiöse Wahrheiten handelt, die manchmal in poetischer, bildreicher Form ausgedrückt sind;
- „b. daß daher öfter eine diese Form mehr zeigende Übersetzung erwünscht wäre;
- „c. daß falsch übersetzte Stellen den Kindern in richtiger Übersetzung geboten werden müssen;
- „d. daß Personen und Ereignisse längst entschwundener Zeiten nicht mit dem Maßstabe der Gegenwart gemessen werden dürfen, sondern in das Licht ihrer Zeit gerückt und aus ihrer Zeit heraus verstanden und gewürdigt werden müssen.“

Dieser Versammlung wurde auch ein Gruß der königlichen Regierung übermittelt durch den Regierungs- und Schulrat Moll-Köslin, und zwar mit dem Bemerken, „daß die Regierung den Vereinsbestrebungen Interesse, Wohlwollen und Anerkennung entgegenbringe“. Namens des deutschen Lehrervereins sprach Lehrer Prezel-Berlin den Wunsch aus, „daß die Verhandlungen des Pommerschen Provinzialvereins mutig, besonnen und beharrlich geführt werden möchten“! Von der Versammlung wurde sodann folgende Resolution angenommen: „Es ist zu fordern, daß in den Lehrerbildungsanstalten der Religionsunterricht und die methodischen Anweisungen auf dem Boden der neueren Bibelkritik stehen!“

## 2. Feindschaft gegen den Religionsunterricht.

Dem „Deutschen Lehrerverein“, der oben erwähnt wurde, ist von Dr. Joh. Georg Dreydorff, einem Pastor, eine Schrift gewidmet worden mit dem Titel: „Quousque tandem?“ (Wie lange noch?) „Ein ernstes Wort wider den alttestamentlichen Geschichtsunterricht.“ Aus dieser Schrift bringt die „Evangelisch-Lutherische Freikirche“ eine Reihe Proben, aus denen wir folgende auswählen, um zu zeigen, wohin man in Deutschlands Lehrerkreisen geraten ist durch den Fluch der falschberühmten Kunst, die sich „Wissenschaft“ nennt. In Bezug auf den alttestamentlichen Geschichtsunterricht stellt genannte Schrift folgende Forderung: „Hinweg mit dem alten Kram, dessen Konservierung nicht nur nicht nützt, sondern schadet!“

Auf Seite 8 dieser Schrift spricht sich der Verfasser so aus: „Ich finde die Vergötterung eines jeden Religionsbuches, allermeist aber des Alten Testaments, im Interesse des sittlich-religiösen Lebens zu beklagen und frage deshalb: Quousque tandem? Wie lange noch sollen unsere Kinder durch ein Buch gezerzt werden, das für sie wenig Erbauliches, aber sehr viel Unerbauliches, Schädliches, die Gewissen Verwirrendes enthält? Und wie lange noch sollen christliche Religionslehrer ihre Zeit und Kraft damit vergeuden, daß sie dem Unhaltbaren einen halbwegs vernünftigen Sinn abzugewinnen suchen? und bringen's doch nicht anders fertig, als nach dem

bedenklichen Rezept: „Im Auslegen seid frisch und munter! Legt ihr's nicht aus, so legt 'was unter.“

„Man hört oft klagen“, heißt es dann Seite 9 weiter, „daß der Religionsunterricht in der Schule so wenig zur sittlich-religiösen Bildung der Kinder beitrage, und die Klage hat Grund, insbesondere auf den höheren Schulen, wie ich aus eigener Erfahrung bezeugen kann. Aber befremdlich ist die Thatsache nicht. Die Lehrer müssen für göttliche Offenbarung und also für wahr ausgeben, davon sie wissen, daß es unwahr ist, und verlieren ebensoviele das Vertrauen ihrer Schüler, wie diese den Betrug merken. Und das geschieht meist schon bei den unteren Klassen. Denn die Zeit, in der man den Kindern das Unglaublichste aufbinden konnte, ohne auf Widerspruch zu stoßen, ist, dank der fortgeschrittenen Bildung, wenigstens für die Jugend in protestantischen Schulen, für immer dahin.“

„Biblische Geschichte!“ so heißt es Seite 11 weiter. „Die bloße Ankündigung dieses Lehrgegenstandes ist eine Unwahrheit. Denn was man der Jugend damit bietet, ist nicht Geschichte, sondern Sage, zum Teil auch tendenziöse Erdichtung, und man ist sich des Unterschiedes wohl bewußt.“ „... Wer den Kindern Wunder erzählt, erzählt ihnen keine Geschichte, und die sogenannte ‚biblische Geschichte‘ besteht fast nur aus solchen. Da, wo wirkliche, wenn auch noch tendenziös gefärbte Geschichte anfängt, wie in Esra und Nehemia, hören die Wunder auf. ...“ (S. 40.)

Man höre ferner: „Für den vorliegenden Zweck genügt es nachzuweisen, daß die Erzählungen vom Thun und Lassen des alttestamentlichen Gottes ihrer Bestimmung im Religionsunterricht — denn die ist doch, die Kinder mit Ehrfurcht vor dem höchsten Wesen zu erfüllen — widersprechen.“ „Jahve (Jehovah) ist“, so lästert der Herr Dr. Dreydorff, „weder der einzige Gott, noch der allwaltende und allgegenwärtige, sondern lediglich ein nationaler, der ‚Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs‘, mit festem Wohnsitz in seinem Volk.“ (S. 14.) — „In der vormosaïschen Zeit aber ist der spätere Jahve überhaupt mehr Göze als Gott und mit Mängeln behaftet, die den Unterschied zwischen ihm und den heidnischen Göttern fast ganz verwischen.“ (S. 15.)

Seite 16 heißt es: „Daß der Wille Jahves aufs Gute gerichtet ist, besagt wenig; denn das Gute ist kein feststehender Begriff. Was Jahve dafür erklärt, das ist's, und es steht einzig bei ihm, daß bald dies und bald jenes gut sei.“ (S. 19.) „Die verwerflichste Handlung gilt als gut und Gott wohlgefällig, wenn sie im Interesse des jüdischen Volks geschieht. Der Zweck heiligt jedes Mittel, und Jahve selbst handelt nach diesem jesuitischen Grundsatz.“ — „Und in diesem Jahve sollen unsere Kinder ihren himmlischen Vater erkennen! Derselbe Gott, der will, daß allen Menschen geholfen werde und daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen! Quousque tandem?“ (S. 17.)

So lästert jener Doktor der Theologie gegen Gott, und diese Läster-

schrift wagt er dem „deutschen Lehrerverein“ zu widmen. Er muß sein Publikum kennen!

Wie dieser Mann aber Gott lästert, so lästert er auch die Heiligen des alten Testaments. So heißt es z. B. vom Erzvater Jakob: „Wenn alles, was von diesem Manne berichtet wird, glaubhaft wäre, so müßte man sagen: er war der frommste Gauner, der je gelebt hat. Ein ‚frommer‘ Gauner — das scheint uns ein Widerspruch zu sein; aber auf alttestamentlichem Standpunkt ist's keiner.“ (S. 22.) — „Mit diesem alttestamentlichen Gottesmann wird nun die christliche Jugend Jahr um Jahr eingehend bekannt gemacht, um — ich weiß nicht was aus seiner Geschichte zu lernen!“ (S. 26.) — „Moses“, sagt das Lästermaul, „ist kein Gauner wie Jakob, und manche Züge in seinem, von der Sage freilich sehr ausgeschmückten Bilde berühren uns sympathisch. Aber zum Vorbild für die Jugend, etwa so wie die griechischen Staatsmänner Solon und Aristides, eignet auch er sich nicht.“ (S. 28.) — Und Samuel? „Diesen jüdischen Torquemada, den heute jedes Schwurgericht wegen Hochverrats und Mordes verurtheilen würde — den heißt man unsere Kinder im biblischen Geschichtsunterricht als einen Heiligen bewundern! Es klingt unglaublich und ist doch wahr. Quousque tandem?“ (S. 34.)

Doch wir hören auf mit unseren Zitaten. Es ist eine Schmach, wenn sich die „deutschen“ Religionslehrer so etwas bieten lassen. Aber solche Äußerungen über das Alte Testament — und wir könnten noch eine Menge aus deutschländischen Lehrerkreisen bringen — sind die Früchte einer „wissenschaftlichen“ (?) Pädagogik. Erst hieß es: „Los von der Kirche und der Beaufsichtigung durch den Pastor!“ dann: „Zurück mit dem Katechismusunterricht und der biblischen Geschichte als Grundlage für den Religionsunterricht!“ Jetzt heißt es: „Fort mit dem Alten Testament aus dem Religionsunterricht!“ Schließlich wird man ebenso frech fordern: „Fort mit jedem biblischen Religionsunterricht!“ Hat doch vor einiger Zeit ein gewisser Kager öffentlich geschrieben: „Das Alte Testament ist nur deswegen aus dem Religionsunterricht in den Volksschulen auszuschließen, weil es einen anderen Geist atmet als das Christentum, weil das Kind nur in einer Religion, nicht in zweien gleichzeitig zu unterrichten und nur in einer zu erziehen ist.“

L.

## A Critical and Historical Sketch of the Shakespearean Drama "King Lear."

Every person who makes any pretensions to have more than a cursory knowledge of the English language has certainly read one or more of Shakespeare's productions.

If one reads Shakespeare merely for the sake of saying that he has done so, he has, no doubt, profited little thereby. He has not

drunk deeply from the well of English pure and undefiled, and his thirst for knowledge has too easily been quenched.

Were Shakespeare's works not really meritorious, were they not of such quality that time and comparison only make them shine with a greater luster, we should not hear of the many different editions of Shakespeare, nor the frequent publications of his writings by the different publishers. His writings have been eulogized and criticised and annotated by some of the most learned and brilliant men of letters. Goethe, Dryden, Pope, Lessing, Johnson, and many others have not hesitated to stamp his dramas as the greatest and best ever produced, and Dryden in one of his reviews eulogizes him as, "The man who of all modern and perhaps ancient poets had the largest and most comprehensive soul." This lofty eulogy, written by a man who was a great poet himself, although it has many detractors, is most generally acquiesced in. As a dramatist Shakespeare is admittedly without a peer, and as a poet there are but few names in literature that may be named beside his.

It is generally conceded by the readers of Shakespeare that he displays the human passions in a light so strong as only a genius such as he was could do. It is also true that in some of his writings the lower passions are so vividly brought forth that we as Christians must condemn the passages describing them. A noted expositor of the Shakespearean drama has not scrupled to term parts of his plays as the rankest rubbish, and those who have studied Shakespeare to any extent will certainly acquiesce in this criticism.

*King Lear* is one of the notable exceptions to the above criticism, and is one of the dramas which every scholar should study. It was written when Shakespeare was in his prime, about forty years old, and was written at a period when he was most prolific in his writings. It sprung into immediate popularity, not less than three editions in one year being necessary to supply the demand. Its popularity is certainly deserved, for although nearly three hundred years have elapsed since it was written, it has still retained its charm and delights the profound student as well as the cursory reader.

There is some doubt as to the date when the tragedy was published, and the several expounders of Shakespeare's dramas are not agreed as to the exact date. All agree to the fact, however, that it was written and acted some time between 1605 and 1606. During the years from 1604 to 1608 Shakespeare wrote a number of plays which have since been styled as the later tragedy of Shakespeare. *King Lear* is one of the number.

Shakespeare's annotators nearly all agree that the story of *King Lear* and his three daughters is purely mythical and is founded upon



a story that is found under different titles in various countries. The poet Spenser also gives a version of the story in his *Fairie Queen*, Book II, Canto 10, stanzas 27 to 32, some time before Shakespeare wrote the play. But it was left to the genius of Shakespeare to portray the story in its entire vividness. It may be noted here that Shakespeare rarely invented a plot. He preferred to find the principal part of his material in some old story or romance and to reproduce it in a dramatic or poetic form. By contrasting his finished drama with the prosaic materials out of which they are finished, one is able to form some conclusion of his marvelous imaginative faculties.

Shakespeare also interwove with the story of King Lear another tale, published about fifteen years before he wrote the play by Sir Philip Sydney. In making use of this story, the poet not only adds to the interest of the plot, but it also has enabled him to manage the motivation of the play more easily. Thus, for instance, in Act III, Scene 7, the assistance given by Gloucester to the old king supplies the Duke of Cornwall with a motive for punishing him and promoting the interests of his son Edmund.

In passing from the mere historical facts connected with the time and origin of the play to a critical analysis of the characters and the actions of the characters, the task of writing becomes far more pleasant.

To fully understand this great Shakespearean play, it must be studied and restudied. A cursory reading will interest the average reader, for the contents appeal readily to the imagination. But it is in studying it closely that we begin to realize in how large proportions the passions assume and attain the absolute extremes. Prof. Dowden, one of the ablest critics of Shakespeare, says: "*King Lear* is the greatest single achievement in poetry of the Teutonic or Northern genius."

The principal character of the play is naturally King Lear. In conceiving the character of King Lear, Shakespeare showed his mastery of his knowledge of the connecting links of the passions. Lear is a character compounded of boundless self-will and unlimited passion. He cannot bear the smallest opposition, and he cannot comprehend the true nature and character of self-sacrificing love. He goes through every kind of suffering, both moral and physical; and his sufferings are terrible. He possesses no patience to sweeten his trials, and his very impatience augments his sufferings. In the closing scenes he tastes the uttermost bitterness of his daughters' ingratitude to the last drop. He sees and feels nothing but his own misery, and his reason is swept away by the sight of it. It is this

portrayal of Lear which shows Shakespeare in all his greatness. It has been said that *King Lear* is Shakespeare's masterpiece of logic of passion. In one other play, *Othello*, in the scene in which the unsuspecting frankness and impetuous passions of the Moor are played upon and exasperated by the artful dexterity of Iago, do we find a similar portrayal of the passions. In *King Lear* that which intensifies the sense of sympathy in the reader, and of uncontrollable anguish in the heart of Lear, is the petrifying indifference, the cold, calculating, obdurate selfishness of his daughters. His agony seems whetted on their stony hearts. One cannot help pitying the old king, although it seems as if he richly deserved his fate by his cruel treatment of Cordelia. This brings us to a second important character of the play.

The tragedy must be read if one is to fully understand the character of Cordelia. Any description must fall far short. The filial affection of Cordelia must leave some impression upon the most hardened reader. Jameson, in "Characteristics of Women,"<sup>1)</sup> writes as follows: "Within her heart is a fathomless well of purest affection, but its waters sleep in silence and obscurity — never failing in their depth and never overflowing in their fullness. Everything in her seems to lie beyond our view, and affects us in a manner which we feel rather than perceive. If *Lear* be the grandest of Shakespeare's tragedies, Cordelia in herself, as a human being, governed by the purest impulses and motives, the most refined from all dross of selfishness and passion, approaches near to perfection. . . . Amid the overpowering interest of the story, amid the terrible convulsions of passion and suffering, and pictures of moral and physical wretchedness which harrow up the soul, the tender influence of Cordelia, like that of a celestial visitant, is felt and acknowledged without being quite understood. Like a soft star that shines for a moment from behind a stormy cloud, and the next is swallowed up in tempest and darkness, the impression it leaves is beautiful and deep, but vague. . . . Her whole character rests upon the two sublimest principles of human action — the love of truth and the sense of duty; but these, when they stand alone, are apt to strike us as severe and cold. Shakespeare has, therefore, wreathed them round with the dearest attributes of the feminine nature, the power of feeling and inspiring affection. It is a natural reserve, a tardiness of disposition, a subdued quietness of deportment and expression, a veiled shyness thrown over all her emotions, her language and manner, which lend to Cordelia that peculiar and

---

1) Boston, 1857, p. 280 f.

individual truth of character. Not only is Shakespeare's portrait singularly beautiful and interesting in itself, but the conduct of Cordelia which she bears in the beginning of the story, is rendered consistent and natural by the wonderful truth and delicacy with which this peculiar disposition is sustained throughout the play." Truly, an eloquent description! Who of us would not read *King Lear* to be convinced of the truth of this quotation from Jameson!

The two eldest daughters are portrayed by Shakespeare as monsters of selfishness and ingratitude. Goneril is the greater monster of the two; she is utterly without pity or good feeling. Her sister Regan is cruel on a smaller scale, and seems to be inspired to the evil treatment of her father by her more wicked sister. She, however, is not always inspired to wickedness by her sister; as, for instance, in Act III, Scene 7, where the following occurs:

*Cornwall.* See't shalt thou never. — Fellows, hold the chair: —  
Upon these eyes of thine I'll set my foot.

*Gloucester.* He that will think to live till he be old,  
Give me some help! O cruel! O ye gods!

*Regan.* One side will mock another; the other too.

Goneril's power of hatred is simple and complete, like some great force that does not know how or why it acts; Regan's hate contains an element of personal spite and personal fear.

A few words will suffice to describe the other characters of the play. In Kent we see manliness and clear straightforward loyalty asserting itself with a strong strain of direct and almost coarse humor. The Fool is also perfectly faithful to his master. He is a humorous chorus who also takes part in the action of the play. Gloucester is a kind of antitype of the agony of Lear. Edmund and Edgar are, throughout the drama, played off one against the other.

In conclusion, we would advise that all who can and have leisure study this interesting play of Shakespeare; to study it for its language, to study it for its intrinsic value. The time spent with Shakespeare will surely never be regretted, and the more intimate we shall become with him, the more shall we appreciate him, learn from him, admire him, and value him. If this brief sketch induces any of us to read his plays, "holding fast to that which is good," to study and to become familiar with him, the writer will be more than repaid for the time spent in preparing it.

A. MILLER.

---

### Zum Unterricht im Deutschen.<sup>1)</sup>

Zu den schwierigsten Aufgaben, welche der Schule, und zwar nicht allein der Elementarschule, sondern auch der gehobenen, die Gymnasien mit eingeschlossen, gestellt werden, gehört unstreitig der Unterricht im Deutschen, durch welchen die Schüler in den Stand gesetzt werden sollen, in zusammenhängender, klarer, gewandter und gefälliger Weise ihre Gedanken fehlerfrei vor andern auszusprechen, auch niederzuschreiben, und einen Blick in die Schönheit und den Reichtum der Muttersprache sich zu verschaffen.

Besonders hat natürlich die Volksschule auf den deutschen Unterricht viel Mühe zu verwenden; und wenn man auf die Resultate der Arbeit, die doch von vielen Lehrern mit größter Gewissenhaftigkeit acht oder neun Jahre hindurch auf die Kinder gewendet wird, sieht, dann trifft man überall fast Klagen — Klagen von den Lehrern, daß sie so vergeblich sich abgemüht haben, Klagen auch besonders von den Zöglingen der Schule im späteren Leben, daß sie trotz aller Regelmäßigkeit im Schulbesuch doch nicht imstande sind, eine etwas wichtigere Sache selbst klar darzulegen, schriftlich oder mündlich; Klagen von den Beamten und Behörden über die so oft so wunderbar verfaßten Eingaben, über die man sich des Lächelns, dem aber gar bald der Verdruß folgt, oft kaum erwehren könne. Und gegen wen richten sich alle diese Klagen? Gegen die Schule; die hat, so heißt es dann gar bald, ihre Schuldigkeit nicht gethan; und je weniger die Leute einen Einblick in das Leben und die Verhältnisse der Schule haben, desto zuversichtlicher treten sie mit ihren Anklagen gegen dieselbe, oft wenigstens, hervor.

Auch die Regierungen, denen die Schulen unterstellt sind, müssen von solchen Klagen gehört und sie auch berechtigt gefunden haben. Aus den Antworten, die auf den Bericht der Visitatoren von den Behörden erlassen wurden, konnte leicht erkannt werden, daß die Leistungen der Schule besonders nach den Leistungen im Deutschen bemessen würden. Auch die königliche Regierung hat dem fraglichen Gegenstande von jeher rege Aufmerksamkeit zugewendet.

Und wir haben solche erneute Hinweisung auf die Notwendigkeit eines eisernen Fleißes im Deutschen dankbar anzuerkennen, denn ohne sie würden vielleicht noch mehr Lehrer in ihrem Streben erlahmt sein, da sie davon so wenig bleibende Erfolge sehen. Das wird ja niemand, der mit den Kindern in der Volksschule zu thun hat, bestreiten können, daß deren Leistungen im Deutschen nicht gerade sehr große sind, und wenn man auf die blickt, die der Schule schon entwachsen sind, wird man jenen Klagen das Recht nicht absprechen können. Wenn man mit erwachsenen Leuten zusammenkommt, wie sprechen sie so unrichtig! Wenn man Briefe von ihnen sieht, wie entsetzlich ist es oft um die Orthographie darin bestellt! Aber wenn ich auch jene Kla-

1) Von F. Schläger, anno 1877.

gen nicht für unbegründet erklären kann, so meine ich doch, daß sie nicht an die richtige Adresse gerichtet werden. Es gibt ja — wer wollte das bestreiten? — solche Lehrer, die, wie in allen andern Unterrichtsgegenständen, so auch im Deutschen lässig sind und meinen, daß sie noch viel zu viel thun, wenn ihre Kinder nur notdürftig lesen, schreiben, rechnen und einigermaßen den Katechismus und die biblische Geschichte gelernt haben. Aber das sind, soweit ich die Sache bis jetzt übersehen kann, nur Ausnahmen; der bei weitem größte Teil der Lehrer müht sich ab, bessere Erfolge zu erreichen; es ist ihm wunderbar, ja, oft schmerzlich, daß dies bei all seinem Eifer und vielem Nachdenken nicht geschieht. Der Grund zu diesen Klagen liegt meist in Verhältnissen, die zu beseitigen wenigstens vorläufig noch außerhalb der Macht der Volksschule liegt, wenn sie überhaupt beseitigt werden können.

Zunächst sehe ich einen Grund für die geringen Erfolge im deutschen Unterricht in den Verhältnissen der Kreise, aus denen die Schüler der Elementarschule hervorgehen. Da wird auf den Dörfern fast nur „platt“ gesprochen und, wo dies nicht geschieht auf dem Lande und in den Städten, ein so verderbtes Hochdeutsch, daß man das „Platte“ nur vorziehen kann. Die Sprachfertigkeit der Kinder aber wird geweckt und gemehrt durch den Verkehr mit den Eltern, Geschwistern, Anverwandten etc.; aber die Eltern der Kinder, die später die Volksschule besuchen, haben vielfach nicht Zeit, sich um ihre Kinder zu kümmern; sie müssen sie entweder den ganzen Tag allein unter der Pflege eines älteren Bruders oder einer Schwester zurücklassen; diese denken aber weit mehr an sich und ihre Vergnügungen als an die Unterhaltung der Kleinen; oder wenn die Eltern auch im Hause bleiben, so haben sie doch keine Zeit, mit den Kleinen sich längere Zeit zu beschäftigen. Der Vater sieht sie an den Wochentagen fast nur bei den Mahlzeiten; und wie oft muß die Mutter, wenn sie noch gern mit dem Kinde scherzen und plaudern möchte, dasselbe verlassen, weil ihr Beruf, sei es im Hause, sei es außerhalb, es fordert. So kommen denn viele Kinder in die Schule, ohne daß ihre Sprachfähigkeit entwickelt wäre. Hochdeutsch haben sie vielfach noch nie reden hören; denn selbst wenn die Eltern es sprechen können, so wagen sie es oft nicht, um nicht für eingebildet bei ihren Standesgenossen zu gelten. Den Lehrer, der sie hochdeutsch anredet, verstehen sie darum oft gar nicht; will sich dieser ihnen verständlich machen, dann muß er sich wohl oder übel, bei vielen wenigstens, herbeilassen, „platt“ mit ihnen zu sprechen, um nur erst einen Laut, etwa ihren Namen, von ihnen zu hören und so nach und nach ihr Vertrauen zu gewinnen. Er muß ihnen dann sagen: Das Ding hast du bisher so genannt, wir nennen es hier nicht so, sondern so.

Es tritt also an die meisten Kinder gleichsam die Aufgabe heran, eine ganz neue Sprache zu lernen, und wenn man den Unterricht in der Volksschule so betrachtet, dann wird man schon milder über die geringen Leistungen desselben urteilen. Das platte oder verderbte Deutsch ist eben die Muttersprache der Kinder; diese soll ihnen durch die Schule genommen werden, und

das ist eine Aufgabe, die die Schule vorläufig noch nicht zu lösen vermag. Wie schwer es hält, die Muttersprache zu beseitigen, können wir ja im Elsaß sehen. Zweihundert Jahre fast hat dieses Land zu Frankreich gehört; ebenso lange ist mit der größten Planmäßigkeit von Seiten der französischen Regierung darauf hingearbeitet worden, die deutsche Sprache auszurotten und die französische einzubürgern, weil die Regierung wohl einsah, daß das Volk erst französisch sprechen und denken lernen müsse, dann erst werde es auch wirklich französisch sein. Und welchen Erfolg hat diese Arbeit gehabt, in der alle Regierungen miteinander wetteiferten und die Könige es den verschiedenartigen Republiken und diese wieder es dem Kaisertum zuvorzuthun suchten? Man hat uns gesagt: Elsaß sei trotzdem deutsch, es sei nur mit einem französischen Firnis überzogen; das Volk denke, fühle und spreche deutsch.

Woher kam es doch, daß die französische Regierung mit all ihren Bemühungen so geringe, ja, fast darf man doch sagen so gar keine Erfolge erreicht hat? Nur daher, weil ihre Macht durch das Haus, die Familie, beschränkt, ja, gehindert war. Sie konnte wohl vorschreiben, daß in der Schule französisch unterrichtet und daß der deutschen Sprache nur eine stiefmütterliche Behandlung zu teil werde, daß sie in anderen Gegenden, wo es dem Präfekten gut schien, ganz vom Lektionsplan verschwinde; sie konnte auch befehlen, daß in den Kirchen französisch gepredigt und gesungen wurde, und zuwiderhandelnde Lehrer und Geistliche konnten mit schweren Strafen belegt und aus ihren Ämtern entfernt werden; aber in das Haus, in die Familie, konnte sie nicht mit ihren Sprachgesetzen hinein. Und wenn die Kinder nun auch täglich etliche Stunden in der Schule Französisch hörten und redeten, zu Hause hörten und redeten sie doch nur deutsch, und hier verbrachten sie den größten Teil des Tages, und, aus der Schule entlassen, gab es für sie für die französische Sprache keine Gelegenheit zur Übung mehr, außer wenn sie einmal vor dem Maire oder dem Richter erscheinen mußten.

Sollten wir daraus nicht etwas wenigstens hinsichtlich unserer Volksschule lernen? Man wird mir ja auf meine obigen Ausführungen vielleicht erwidern: Jedes Kind ist doch acht bis neun Jahre schulpflichtig, und selbst wenn es eine völlig fremde Sprache wäre, so müßte doch die Elementarschule ihre Glieder wenigstens zu einem einigermaßen richtigen grammatischen Sprechen und Schreiben führen. Man weist mich vielleicht auf die Gymnasien und höheren Schulen, in denen doch auch die Schüler in einer Zeit von acht bis neun Jahren so weit geführt werden, daß sie frei von grammatischen Fehlern lateinisch, französisch und auch wohl hie und da noch griechisch sprechen und schreiben. Diesen Einwand glaube ich damit entkräftigen zu können, daß ich hinweise auf die ganz verschiedenen Verhältnisse zwischen diesem Sprachunterrichte und dem der Elementarschule. Der Schüler der Gymnasien wird in seinen Studien zu Hause durch den Vater unterstützt oder im weniger günstigen Falle doch nicht darin gestört; der Elementarschüler dagegen wird durch das Haus so oft nicht nur nicht gefördert, sondern



geradezu gehindert. Nur wenige Stunden ist er in der Schule und hört dort richtig deutsch sprechen; ist die Schulzeit vorüber, dann vernimmt sein Ohr nur plattdeutsche Laute oder jenes Gemisch von Platt- und Hochdeutsch, zu dem jeder, der es spricht, sich seine eigene Grammatik macht. Ich glaube nicht zu viel zu sagen, daß es dem Kinde vielfach ordentlich wohl um das Herz ist, wenn es die Schule mit ihrem Hochdeutsch verlassen hat und nun wieder in seinem liebgewonnenen Plattdeutsch, in dem Vater und Mutter, Brüder und Schwestern, Freunde und alle, die es liebt, mit ihm reden, sich ausdrücken darf. Können die wenigen Schulstunden den Einfluß aufheben, den das Haus auf das Kind ausübt? Ich sage: Nein, und immer wieder Nein. Es kostet gewaltig viel Mühe, das Kind dahin zu bringen, daß es während der Schulzeit die Gegenstände mit rechtem Namen nennt, ihnen den rechten Artikel vorsetzt, die Zeitwörter richtig flektiert und mit dem passenden Hilfszeitwort verbindet. Ist das Kind von Hause aus gewöhnt, z. B. die Pflug, die Spate, oder eigentlich de Plog, de Spoad, oder: er hat gekommen, er hat geblieben, er hat gestorben u., zu sagen, dann darf der Lehrer sich schon glücklich schätzen, wenn er es nach vieler Mühe dahin bringt, daß er nur einmal in der Stunde solche Fehler zu verbessern braucht; und gelingt es ihm wirklich, in der Schule solche Fehler zu unterdrücken, über die vier Wände des Schulzimmers hinaus reicht seine Macht in diesem Punkte nicht, schon in den Freiviertelstunden, schon beim Nachhausegehen werden diese Fehler wieder gemacht. Man frage sich doch nur, warum denn den Kindern gebildeter Eltern das richtige Sprechen so wenig oder gar keine Mühe macht? Weil sie nur richtig sprechen hören, und weil der geringe Einfluß, der etwa durch Diensthoten oder Spielfkameraden aus ungebildeteren Familien ausgeübt wird, gar bald wieder durch die Eltern beseitigt werden kann.

Und weiter: was wird doch aus den Kindern, wenn sie die Schule verlassen haben? Sie haben dort meistens doch immer noch anerkennenswerte Erfolge auch in der Sprache erreicht, schreiben ziemlich orthographisch richtig, sprechen auch grammatisch ziemlich fehlerfrei. Aber wie bald haben sie diese Erfolge wieder verloren! Ich habe junge Leute kennen gelernt, die bei einem tüchtigen Lehrer zur Schule gegangen waren, die aber doch, nachdem sie fünf oder sechs Jahre aus der Schule waren, nur plattdeutsch mit mir sprachen. Sie verstanden die hochdeutsche Sprache wohl noch, konnten sich aber nicht mehr fließend darin ausdrücken. Und hätten nicht andere dieselbe Erfahrung gemacht? Giebt es nicht viele Leute, besonders auf dem Lande, die nach der Konfirmation kein Wort mehr hochdeutsch sprechen, die es nur hören, wenn sie zur Kirche gehen, oder wenn sie einmal zur Stadt kommen? Sie lesen kein Buch, außer im Gesangbuch, wenn sie im Gotteshause sind, und außer der Bibel, wenn sie ihren Eltern daraus vorlesen müssen; und wie selten sind doch die Eltern geworden, die so etwas von ihren Kindern noch verlangen! Zum Schreiben kommen sie erst recht nicht. Wie kann man sich doch da noch wundern, daß unrichtig gesprochen wird, und daß Briefe, die

vielleicht acht bis zehn Jahre nach dem Verlassen der Schule geschrieben werden, und die vielleicht der erste Versuch des Schreibenden nach der Schulzeit sind, voll grammatischer und orthographischer Fehler sind, und daß solche Leute ihre Gedanken nicht klar und verständlich im Zusammenhange ausdrücken können? Gilt denn bloß für die gelehrten Schulen das Wort: *Repetitio est mater studiorum*? hat es denn in der Übersehung nicht auch sein volles Recht: Die Wiederholung ist die Mutter des Lernens? Wahrlich, es verrät wenig Einsicht und Kenntnis des Volkslebens, wenn man die Volksschule für dergleichen betrübende Erscheinungen verantwortlich machen will. Man arbeite nur darauf hin, daß das in der Schule Erworbene auch erhalten und, wenn möglich, noch vermehrt werde; man schaffe nur Fortbildungsschulen und mache vor allen Dingen den Besuch derselben in Stadt und Land obligatorisch, und man wird bald bessere Resultate sehen und günstiger über die Volksschule urteilen.

Wenn ich in meinen bisherigen Ausführungen die Volksschule gegen die Anklagen, die weit und breit gegen sie erhoben werden und besonders in den sogenannten liberalen Kreisen, die gar zu gern sich als Gönner und Eiferer für eine höhere Bildung hinstellen, durch die einschlägliche Presse genährt, nicht wenig Anklang finden, in Schutz genommen habe, so darf man mich doch nicht so verstehen wollen, als ob ich den Lehrern durch diese Zeilen raten wollte, es bei den vorerwähnten Schwierigkeiten gehen zu lassen, wie es eben geht, und sich bei dem bisher Erreichten zu beruhigen; nein, ich möchte vielmehr auch dazu beitragen, daß alle, die an der Schule mitarbeiten, alle ihre Kräfte daransetzen, um auch hier, was nur irgend möglich ist, zu erreichen. Es werden doch, das wird niemand bestreiten, auch noch viele Fehler in der Ertheilung des deutschen Unterrichts gemacht; manches wird auch von treuen, strebsamen Lehrern unterlassen, wodurch bessere Erfolge erzielt werden könnten. Hierauf hinzuweisen ist der Zweck dieser Zeilen. Ich bin mir wohl bewußt, daß ich das Thema nicht allseitig und erschöpfend behandeln werde; es ist ja auch darum schon von vornherein so allgemein gefaßt. Nur einzelne Andeutungen und Ratschläge, die ich als bewährt erfunden habe, wollte ich geben.

Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 sagen über den deutschen Unterricht folgendes: „Der Unterricht im Deutschen schließt die Übungen im Sprechen, Lesen und Schreiben in sich. Diese Übungen müssen auf allen Stufen im organischen Zusammenhange miteinander bleiben und, soweit dies angeht, in gleichmäßigem Fortschritt gefördert werden. Die Übungen im mündlichen Ausdruck erfordern keinen abgesonderten Unterricht. Sie bereiten vielmehr den Schreib- und Leseunterricht vor und begleiten ihn auf seinen weiteren Stufen. Ihre Stoffe nehmen sie auf der Unterstufe von den einfachsten und den Kindern zumeist bekannten Gegenständen, auf der Mittelstufe von Gruppenbildern u. dgl., auf der oberen von den Sprachstücken des Lesebuchs. Ihr formelles Ziel ist, fortschreitend auf den ver-

schiedenen Stufen, die Befähigung des Schülers zu richtiger und deutlicher Aussprache jedes einzelnen Wortes und zum freien Ausdruck seiner Gedanken im einfachen Satz, die Befähigung zum korrekten und sicheren Ausdruck im zusammengesetzten Satze unter Überwindung der gewöhnlichen Fehler im Gebrauch der Wortformen und in der Satzbildung und endlich die Befähigung zur freien und richtigen Wiedergabe fremder Stoffe, wie zur Ordnung und klaren Darstellung der eigenen Gedanken.“ Das sind nicht gerade viel Worte, aber was ihnen an Menge fehlt, das ersetzen sie doppelt und dreifach durch ihren Gehalt, ihre Wichtigkeit. Zwar ist es nicht ganz klar, ob diese Bestimmungen für die einklassige und mehrklassige Schule gelten, oder nur für die erstere. Würden sie für beide Arten von Schulen gelten, dann würde dem Lehrer in der einklassigen Schule eine bei weitem größere Last auferlegt sein, und ein schon früher von mir geäußertes Wort würde seine Bestätigung finden, daß nämlich die Dorfschule, die ja meistens einklassig ist, die tüchtigsten Lehrer erfordere. Die beseitigten Regulative hatten wenigstens den Vorzug, daß sie klar stellten, was die einklassige Schule leisten sollte, denn nur für diese war das Regulativ vom 3. Oktober 1854 bestimmt, worauf vielfach gar nicht geachtet ist. Für die mehrklassige Schule sollten dann, das galt als selbstverständlich, höhere Forderungen gestellt werden.

Doch sei dem, wie ihm wolle; viele Leute, die von dem Leben der Schule und von den Mühen des Lehrers keine Ahnung haben und die doch so oft über die geringen Leistungen der Schule haben klagen hören, werden auch beim Lesen dieses Abschnittes der Allgemeinen Bestimmungen gedacht haben: Mehr sollen also die Kinder der Volksschule im Deutschen nicht lernen und leisten? Das ist doch gar wenig! Wer sich aber einen Einblick in die Schule verschafft hat, der wird zugeben, daß der Lehrer, will er das gesetzte Ziel erreichen, alle seine Kräfte daransetzen muß und keinen Augenblick unbenutzt vorübergehen lassen darf.

So muß also der Lehrer, sobald das Kind, sei es mit dem fünften oder sechsten Jahre, in die Schule tritt, sein Augenmerk auf dasselbe richten; denn gar leicht läßt sich Zeit verlieren, und verlorene Zeit läßt sich in der Schule erst recht nicht wiederbringen. Da liegt aber schon ein Fehler, den manche Lehrer begehen, daß sie bei den Kleinen das Ziel, das ihnen für den Sprachunterricht gesetzt ist, ganz außer acht lassen. Es ist ja allerdings eine besondere Gottesgabe, sich so in den allerersten Elementen immer wieder mit Hergenslust zu bewegen, und nicht jeder Lehrer ist so ausgerüstet, daß er wie ein Kind werden kann, was ja den Kleinen gegenüber doch so notwendig ist. Auf der andern Seite liegt es ja auch, besonders in mehrklassigen Schulen, in denen die Last und Verantwortung nicht auf eines Mannes Schultern liegt, so nahe, sich zu begnügen, wenn man erreicht, was man ohne große Anstrengung für sich und die Kinder erreichen kann. Aber wie in den §§ 22 und 23 der Allgemeinen Bestimmungen gleich das Ganze des deutschen Unterrichts zusammengefaßt ist und doch die Gliederung desselben deutlich hervor-

tritt, so soll jeder Lehrer auch bei seinem Unterrichte stets das Ganze im Auge haben, auch wenn ihm nur ein Teil desselben überwiesen ist. Deutliche Aussprache jedes einzelnen Wortes ist auch nach den neuen Regulativen das erste Erfordernis beim Unterricht im Deutschen, also auch schon bei den Vorübungen zum Lesen und bei den ersten Anfängen des Lesens selbst. Aber wie vielfach wird diese Forderung unbeachtet gelassen, und wie geben so viele Lehrer ein mächtiges Mittel, ihre Kinder auf das richtige Schreiben vieler Worte vorzubereiten und sich so die schwere Arbeit hinsichtlich der Orthographie zu erleichtern, damit aus der Hand. Da hört man vielfach undeutlich oder nur halb gesprochene Worte; da fängt der Lehrer so oft ein Wort an und ist zufrieden, wenn das Kind die Endsilben hinzufügt; ja, noch weit häufiger passiert es, daß der Lehrer gegen die Provinzialismen der Kinder Nachsicht übt, vielleicht weil er bei sich selbst gar nicht darauf achtet, solche zu vermeiden; da läßt er ganz ruhig ö wie e, eu wie ei, ü wie i, G wie J &c. sprechen und meint, mit der Zeit würden sich solche Kleinigkeiten schon ganz von selbst verlieren. Kleinigkeiten! Giebt es denn überhaupt Dinge in der Schule beim Unterrichten und Erziehen, die so geringfügig wären, daß sie der Lehrer getrost den Mutes außer acht lassen dürfte? Darf sich ein Lehrer, der in der ersten Schulzeit auf solche Kleinigkeiten, wie er meinte, mit vollem Recht nicht achtete, hernach wundern und beklagen, wenn die Kinder der alten Regel: Schreibe, wie du sprichst, folgend, Kenig, Freide, Mihe, Jott schreiben und doch immer wieder dieselben Fehler machen, wenn die Wörter ihnen auch noch so oft vorbuchstabiert sind? Hat er ein Recht, die Kinder durch Tadel, Strafarbeiten, Nachsitzen oder sonstwie zu strafen um solcher Fehler willen, gegen die er von vornherein anzukämpfen so wenig Neigung hatte? Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr: das Sprichwort hat eine große Wahrheit, die jeder Schüler, aber ebenso auch jeder Lehrer beherzigen sollte. Man braucht nicht zu befürchten, daß man durch das Halten auf korrekte, deutliche Aussprache Zeit verschwenden könne; gar bald gewöhnen sich die Kleinen daran, wenn sie nur erst sehen, daß es nicht anders geht. Und sollte wirklich ein kleines Opfer an Zeit anfänglich gebracht werden, das bringt sich hernach wieder zehnfach ein. Ein Bauhandwerker kommt freilich auch schneller vorwärts, wie es scheint, wenn er auf das Fundament nicht so viel Sorgfalt verwendet, sondern darauf los arbeitet; aber hernach zeigt es sich, wer klüger gehandelt hat, der, der ein gutes Fundament legte, oder der, der es nicht gethan hat. So muß auch der Lehrer ein gutes Fundament legen für den gesamten deutschen Unterricht, und das geschieht dadurch, daß er jedes Wort richtig, vollständig, deutlich von den Schülern sprechen läßt und, wenn sie es nicht können, es ihnen so lange vorspricht, bis sie dazu imstande sind.

Freilich erfordert dies von seiten des Lehrers viel Sanftmut und Geduld. Wer leicht heftig wird, auf die Kinder losfahren und schelten will, der wird es hier nicht weit bringen; nur fortgesetzte Freundlichkeit, Ermunterung des

guten Willens, der sich doch bei den meisten Kindern zeigt, Anerkennung auch geringerer Leistungen, Hinweisung auf das Vorbild geübterer Mitschüler wird es gelingen lassen, die Sprechfertigkeit der Kinder zu entfesseln und zu heben.

Schon bei diesen Vorübungen wird der Lehrer darauf zu sehen haben, daß die Kinder auf seine Fragen in vollständigen Sätzen antworten. Freilich wird er ihnen anfänglich also vorsprechen müssen. Das ist ja nicht etwa eine neue Forderung, aber doch eine solche, die nicht oft genug wiederholt werden kann, weil sie immer wieder unbeachtet gelassen wird. Fast auf jeder Konferenz, der ich beizuwohnte, wurde bei Beurteilung der Probelectionen tadelnd hervorgehoben, daß der Lehrer es unterlassen habe, auf Antworten in ganzen Sätzen zu dringen; und wie oft bot sich mir bei meinen Schulvisitationen die Gelegenheit, die einzelnen Lehrer auf die Notwendigkeit und Nützlichkeit solcher Antworten hinzuweisen. Und dennoch wurde immer von neuem dagegen gefehlt, und die Lehrer beraubten sich selbst dadurch eines Mittels, die Sprachfähigkeit und Denkfraft ihrer Schüler zu vermehren. Es kostet ja nicht viel Mühe, die Kinder daran zu gewöhnen, wenn man nur mit Bestimmtheit von Anfang an darauf hält; später fällt es den Kindern gar nicht mehr ein, anders zu antworten. Und welch einen gefälligen Eindruck macht eine Klasse, in der so recht passende, abgerundete Antworten auf die Fragen des Lehrers erfolgen, um darauf nur hinzudeuten, daß bei Kindern, die im Sprechen also von vornherein geübt werden, später alle Schüchternheit und Befangenheit wegfällt, wenn sie einen Abschnitt wiedererzählen sollen, den sie selbst gelesen haben, oder der ihnen durch den Lehrer vorgelesen oder vor-erzählt ist.

Besonders wird auf Antworten in ganzen Sätzen zu halten sein, wenn die Kinder den eigentlichen Leseunterricht beginnen. Die Wandfibel, die sich wohl in jeder Schule findet, bietet die beste Gelegenheit, zu erproben, wie weit die Sprachfähigkeit der Kinder schon entwickelt ist. Aber auch nach vorwärts weist dieselbe, indem sie dem Lehrer die Mittel an die Hand giebt, die Kinder nun schon selbständiger auftreten und auch zwei oder mehrere einfache Sätze hintereinander aussprechen zu lassen. Die kleinen Bilder der Wandfibel sollen ja nicht bloß die Kinder den betreffenden Laut gleichsam halb erraten lassen und ihnen denselben später wieder in das Gedächtnis zurückrufen, sondern sie müssen als besonders geeignet für die ersten Übungen im zusammenhängenden, selbständigeren Sprechen und später Schreiben bezeichnet werden, weil die Kinder daran einen Stützpunkt für ihr Gedächtnis haben. Man frage nur die Kinder über das, was jedes einzelne Bild ihnen vor Augen stellt, und lasse die Merkmale der Gegenstände zuerst einzeln, aber stets in vollständigen Sätzen angeben; sind alle angeführt, dann lasse man anfänglich natürlich von den Vorgeschnittenen, und indem man mit dem Stabe darauf hinweist, die Merkmale hintereinander aufzählen und man wird von solcher Arbeit den Erfolg schon sehen. Daß solche Zusammenfassungen zuerst immer bei jedem neuen Merkmal wieder auf dieselbe Weise



beginnen, daß man also z. B. drei- oder viermal wird hören müssen: Die Uhr hat, die Uhr hat, das mag unserm Ohr unangenehm sein, aber wir sollen ja nicht auf uns sehen, sondern auf das, was den Kindern nützt. Ebenjowenig wird man darauf den Hauptnachdruck legen dürfen, daß die Sätze in derselben Aufeinanderfolge wiederholt werden, in der sie bei der Anschauungsübung sich ergaben; es ist schon viel gewonnen, wenn das Kind, nachdem einige Zeit verstrichen ist, zwei, drei, vier solcher Sätze zusammenfassen kann. Daß auch hierbei auf eine deutliche Aussprache der Vokale und Worte gehalten werden muß, ist selbstverständlich.

Sind die Kinder so weit vorgeschritten, daß sie in der Handfibel lesen, dann wird auf die weitere Entwicklung der Sprachfertigkeit vielfach wenig Sorgfalt verwendet; es kommt den Lehrern dann meistens nur darauf an, die Kinder in der Lesefertigkeit weiter zu führen. Aber es gilt doch auch hier, meine ich, das eine thun und das andere nicht lassen. Um aber die Sprachfertigkeit zu üben, sollten in keiner Schule Gruppenbilder fehlen. Es unterliegt keinem Zweifel, daß durch solche Bilder das Nachdenken und Aufmerken der Kinder gewaltig angeregt, ihnen zugleich aber auch reiche Gelegenheit geboten wird, das, was sie an dem Bilde gesehen haben, auch auszusprechen, zunächst mehr vereinzelt, hernach mehr zusammenhängend, und dann auch ebenso niederzuschreiben. Wo aber solche Bilder fehlen, da ist dem Lehrer doch weder die Gelegenheit noch die Pflicht genommen, auf die Sprachfähigkeit der Kinder einzuwirken. Die einzelnen Gegenstände, die in der Handfibel verzeichnet stehen, fordern gerade dazu auf. Verstehst du auch, was du liest? diese Frage muß der Lehrer bei all seinem Unterricht seinen Kindern stellen.

(Schluß folgt.)

---

### Verfehlte Verteidigung der öffentlichen Staatschulen.

Infolge der schweren Anklagen gegen die öffentlichen Schulen unsers Landes, die Präsident Eliot von der Harvard-Universität in einer Rede vor dem Lehrerverein des Staates Connecticut erhoben hatte, haben sich verschiedene Stimmen zur Verteidigung des Systems der öffentlichen Schulen erhoben. So bemerkt die *Pittsburg Post*, Präsident Eliots Rede enthalte eine „schwere Anklage“, es sei aber unvernünftig, daß er dem nationalen Schulsystem die Schuld beimeße. „Die Schäden unseres Volkes“, sagt der *Chicago Chronicle*, „sind mehr in seiner Moral als in seiner Intelligenz zu suchen.“ Eine andere Zeitung (*Columbia State*) giebt zu: „Es wird schwer halten, irgendwelche unglückliche Übertreibung in dieser Anklage nachzuweisen. Aber ist es gerecht, daß man alles der Erziehung auf ihr Konto schreibt? Würde der Präsident von Harvard nicht gut thun, wenn er seine Ansichten über die Macht der Erziehung revidierte? Bildung an und für



sich, das bloße Aufhäufen von Wissen, kann weder den Einzelnen noch eine Gesellschaft moralisch bessern. Es ist unbillig, so viel zu erwarten. Die Bildung des Verstandes mag ein Hilfsmittel sein, da es den Einzelnen befähigt zu erkennen, Recht von Unrecht zu unterscheiden und die Folgen des Bösen zu begreifen. Aber Bildung hätte nie als eine Sicherstellung gegen Immoralität, als ein Vorbeugungsmittel gegen Verbrechen, als ein Heilmittel gegen Wollust, oder als Garantie für die Befolgung der 'Golden Rule' angesehen werden sollen. Die Bildung, welche dieses herbeiführt, muß mehr als bloße Ausbildung des Verstandes sein; sie muß geistlich und moralisch sein.<sup>1)</sup>

„Nach unserm System ist eine derartige Erziehung eher den Kirchen überlassen als den Schulen, obschon die Schulen ohne Zweifel den Versuch machen, richtige moralische Grundsätze einzulösen. Wenn es daher mißlungen ist, unser Volk zu heben, so sind die Kirchen ebensoviel wie die Schulen dafür verantwortlich.“<sup>2)</sup>

Das genannte Blatt schreibt ferner, um die öffentlichen Staatsschulen zu verteidigen: „Eine Generation ist nicht lange genug, um über derartige Einwirkungen (wie die der Erziehungsweise in den öffentlichen Schulen) ein Urtheil zu fällen, und es ist kaum so lange her, seitdem das System der öffentlichen Schulen in unserem Lande allgemein geworden ist. Die Kirchen aber sind schon viel länger dagewesen und doch, bei alle ihrem Predigen und Lehren, seht, wie schlecht wir geworden sind!“

Das Blatt gesteht zu, daß Präsident Eliot im allgemeinen recht hat und daß vieles nicht so sein sollte, wie es ist. Aber — es wird weiter geführt, und der große Rationalgötze, das Rational-Schulsystem, bleibt auf seinem Thron zum Verderben eines von Gott so reich gesegneten Volkes.

L.

## Die neue gemeindeutsche Rechtschreibung.

Die jahrhundertelangen Bestrebungen nach einheitlicher, allgemein gültiger Rechtschreibung in der deutschen Sprache sind durch die neuesten amtlichen Regeln in ein entscheidendes Stadium getreten, da ja zum ersten Male Vertreter Deutschlands, Österreichs und der Schweiz sich zu gemeinsamen

1) Von uns unterstrichen. Mit diesem Urtheil ist über das ganze Erziehungs-  
wesen in den öffentlichen Schulen der Stab gebrochen. L.

2) Sofern damit die amerikanischen Sektenkirchen gemeint sind, stimmen wir  
bei. Sie sind gewiß mit schuld an dem Volksverderben, weil in ihnen das Wort  
Gottes, das einzige Heilmittel gegen die Sünde, nicht lauter und rein gelehrt  
wird, und weil sie nicht dafür sorgen, daß in ihnen die Jugend, und zwar „von Kind  
auf“, den nötigen Religionsunterricht erhält. Es ist dies eine furchtbare Anklage  
auch gegen solche „lutherische“ Gemeinden, die nicht auf Gemeindeschulen halten.

L.

Beschlüssen geeinigt haben. Längst hatten andere Kultursprachen ihre einheitliche Orthographie festgestellt, nur die deutsche Nation, welche durch die Schaffung und Fortbildung einer neuhochdeutschen Schriftsprache und insbesondere dadurch, daß der Erfinder des Buchdrucks ihr Stammesangehöriger war, vorherbestimmt schien, auch in der schriftlichen Form des Gedankenausdrucks rasch zur Einheit zu gelangen, sollte ihre buntgedrigen Schreibweisen als äußeres Kennzeichen ihrer politischen Zerfahrenheit und Zersplitterung bis in unsere Tage fortschleppen.

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts beschäftigten sich die Unterrichtsverwaltungen und Lehrervereinigungen verschiedener deutscher Staaten eingehend mit der wichtigen Frage. Der erste derartige Versuch ging 1856 vom Hannoverschen Oberkollegium aus, dem 1857 Beschlüsse der Leipziger Lehrerschaft folgten. In größerem Stile wurde die Frage von der durch die preussische Regierung 1876 „zur Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung“ einberufenen Konferenz behandelt. Sie hatte die bayrischen und preussischen Regelbücher, 1879 und 1880, zur Folge, die unter mannigfachen Veränderungen im einzelnen die Grundlage der Rechtschreibung für die anderen Staaten Deutschlands und auch für Österreich wurden. Aber eine thatsächliche Einigung war nicht erzielt, verschieden blieben in wichtigen Einzelheiten nicht nur die einzelnen amtlichen Vorschriften, sondern, was geradezu unleidliche Zustände im Gefolge hatte, die jeweils amtliche Schulorthographie wurde im Leben so gut wie nicht beobachtet.

Eine lebhafte Bewegung für die Beseitigung dieser Zerfahrenheit gab sich von 1898 an in Deutschland und Österreich kund. Dem Ernste und der Diplomatie der nach Berlin zu diesem Zwecke aus allen Staaten deutscher Zunge berufenen Vertreter (1901) gelang es, die Einigung zu erzielen, welche eine kulturhistorische That Alldeutschlands, würdig, das neue Jahrhundert einzuleiten, genannt werden muß. Ist für die Ausbildung und Weiterentwicklung der Sprachgebrauch neben historischen Rücksichten maßgebend gewesen, so wurde jetzt der Schreibgebrauch für die Schreibung als entscheidender Grund von vornherein angenommen, und hierin liegt die Gewähr, daß die Beschlüsse, zumal nach der entgegenkommenden Haltung der großen Presse und des Publikums, im Gegensatz zu seither, in Bälde überall auch Gemeingut werden. Alles in allem stellt ja die neue Orthographie eine längst gewünschte Vereinfachung dar.

Angeichts des unzweifelhaften Abschlusses des so lange angestrebten Einheitswerkes entschloß sich die rührige G. Freytagsche Verlagsbuchhandlung in Leipzig, auf Grund der neuen Beschlüsse, gleichsam zur Feier der Veröffentlichung derselben, ein „Wörterbuch für die neue deutsche Rechtschreibung“, mit kurzen Wort- und Sacherklärungen, Verdeutschungen der Fremdwörter und Rechtschreibregeln, verfaßt von Prof. Dr. Joh. Wende (Preis: 1 Mark 50 Pfennig), herauszugeben. Auf 272 Seiten, von denen die ersten 22 der Zusammenfassung der Regeln, die übrigen 250 einem um-

fassenden, alle Verhältnisse erschöpfenden Wörterbuche von ungefähr 35,000 Wörtern dienen, wird in dieser Encyclopädie der fortan in allen deutschen Ländern geltenden Rechtschreibung für jeden Fall Rat erteilt, so daß sie wohl in Familie und Öffentlichkeit allenthalben ihren Platz finden wird. Die übersichtliche Anordnung des Inhaltes, der schöne, klare Druck und billige Preis machen das Büchlein handlich für jedermann.

(Dr. Karl Fuchs im „Brandenb. Schulblatt“. 1902.)

## Unsere Schulausstellung.

### IV.

Das um Weihnachten an alle Lehrer, Pastoren und Gemeinden gesandte Zirkular wird wohl eingetroffen und, wo es anging, auch besprochen worden sein. Vorher wandten wir uns ausschließlich an die Lehrer in unserer Synode, weil die vor allen Dingen für die Sache gewonnen werden müssen, wenn sie zum Heil und Segen für unsere Gemeindeschulen gereichen soll. In den Weihnachtsferien bot sich den Gliedern des Exekutivkomitees Gelegenheit, mit den Konferenzen von Cleveland, Milwaukee und Concordia, Mo., persönlich zu verhandeln. Überall fanden wir herzliche Aufnahme und williges Gehör, und wo es noch nicht geschehen war, wurde der Beschluß gefaßt, sich an der Schulausstellung zu beteiligen. Es steht also jetzt so, daß fast alle größeren Lehrerkonferenzen willig sind mitzumachen. Es sind dies vornehmlich die großen Konferenzen in den Städten, mit denen das Komitee verhältnismäßig leicht Fühlung bekommen konnte. Schwieriger ist es für uns, die Konferenzen, die sich nur halb- oder vierteljährlich versammeln, und die alleinstehenden Kollegen, sowie die Schule haltenden Herren Pastoren zu erreichen, wenn sie nicht die Freundlichkeit haben, uns auf halbem Wege entgegenzukommen. Doch haben sich auch schon einige von diesen zur Teilnahme gemeldet.

Die Angelegenheit war also so weit gediehen, daß man an einen Rücktritt nicht mehr denken konnte. Weil wir Lehrer aber ein solches Unternehmen nicht aus eigener Machtvollkommenheit durchführen dürfen, sondern die Gemeinden und Pastoren damit einverstanden sein müssen, so wandten wir uns in dem letzten Zirkular vornehmlich an diese mit der Bitte, das Werk nach Kräften zu unterstützen und zu fördern.

Nun finden sich ja hie und da Kollegen, die noch nicht ganz mit sich im reinen sind, was wir ihnen auch weiter gar nicht verdenken: denn wir stehen vor einem Unternehmen, das in unseren Kreisen etwas ganz Neues ist, und da muß erst alles wohl überlegt und erwogen werden. Es sind vor allem drei Fragen, die immer und immer wieder gestellt werden, nämlich: Warum wollen wir überhaupt ausstellen? Können wir mit den öffentlichen Schulen

konkurrieren? Ist es nicht unehrlich, wenn nur 50 bis 60 Prozent von den Arbeiten der Schüler einer bestimmten Klasse ausgestellt werden?

Die erste Frage ist im letzten Zirkular eigentlich schon beantwortet worden. In einen Satz zusammengezogen könnte die Antwort folgendermaßen lauten: Nachdem durch die Schulkämpfe im Westen, wo das Centrum unseres Gemeindeschulwesens liegt, die Aufmerksamkeit in besonderem Maße auf uns gelenkt wurde, können wir nicht umhin, die dargebotene Gelegenheit zu ergreifen und der Welt zu beweisen, daß wir auch vom bürgerlichen Standpunkte aus existenzberechtigt sind. Das sollten wir thun zur Ehre Gottes und zum Heil unserer Schulen.

Können wir mit den öffentlichen Schulen konkurrieren? Auf der kommenden Weltausstellung soll ganz besonders das Elementarschulwesen zur Anschauung kommen. Wir brauchen also nicht zu befürchten, daß die Arbeiten unserer Kinder mit Hochschularbeiten verglichen werden. Sodann wird ja das Alter des Kindes über der Arbeit angegeben, und wir haben noch niemand gefunden, der behauptete, daß bei gleichem Alter die Kinder in den Freischulen den unsrigen weit voraus wären.

Ist es ehrlich, wenn nur 50 bis 60 Prozent der von einer Klasse angefertigten Aufgaben ausgestellt werden? Die Arbeiten sollen "fairly representative" sein. So sagt die Ausstellungsbehörde. Nun finden sich in fast jeder Schule Kinder, die nur kurze Zeit da waren, oder die Klasse nicht ganz durchgemacht haben, oder so unbegabt sind, daß sie das Durchschnittsziel auch nicht annähernd erreichen können. Die Arbeiten dieser Kinder sind nicht "fairly representative", weil sich das Ziel der Klasse nicht daraus ersehen läßt. Ein erfahrener Schulmann sieht doch, was los ist, wenn auch nicht sämtliche Arbeiten einer Klasse vorliegen. Im "Teacher's Statement" muß ja angegeben werden, wie viele Kinder in der Klasse sind und wie viele davon Arbeiten geliefert haben. —

Unmittelbar vor Aussendung des letzten Zirkulars schickten wir auch ein Rundschreiben an die Pastoren und Lehrer der englischen Missouri-Synode. Wir erhielten sofort sieben Antworten, die sämtlich ein warmes Interesse für die Sache bekunden. Die lieben Brüder in der englischen Synode werden es nicht übelnehmen, wenn wir, ohne Namen zu nennen, hier einige Auszüge aus den Briefen folgen lassen:

"We have a school. It is small, but it stands for much. It was started under the discouraging condition of doubt on the part of almost all its supposed promoters, viz., that a truly Lutheran parochial school could not be a success in the English. Many instances, facts, and figures were pointed out to try to prove the attempt useless. But it has succeeded, and there is great joy thereat in the hearts of those who love our Lutheran Zion. We are not able to do much, but what we can do count on us for that." —

"I am greatly interested in this matter and will use my best efforts to make it a success. Please, let me know exactly what is required." (A teacher.)—

"Am in receipt of your special English circular and will herewith try to encourage your worthy effort, giving it my hearty support, and wishing God's blessing upon your work. Our school is very small, etc."—

"Shall be glad to receive all the literature you will publish as Exhibit Committee, and am willing to promote this cause to the best of my ability."—

"I shall be glad to do what I can to cooperate with you in your efforts to make an exhibit of our school work at the World's Fair."—

Der eigentliche Grund, warum so viele Brüder in der englischen Missouri-Synode gerne sehen würden, daß unsere Bemühungen um die Schulausstellung erfolgreich sein möchten, geht am deutlichsten aus einem Schreiben eines Pastors hervor, der keine Gemeindeschule hat, aber gerne eine einrichten möchte. Er sagt nämlich: "... I write you this not only in explanation of why I, although in fullest sympathy with the aims of your Committee, am unable to send you an exhibit, but rather because I hope that your work will be of permanent value to the church. What our English churches need more than anything else is a strong central committee devoted to the establishment of parish schools. . . . I understand that this Board for English Missions asked to be dissolved at last Delegate Synod. I therefore make bold to ask if your Committee, incidentally with its other business and proper function, could not discuss the question whether its labors and benefits are to cease with the placing of the exhibit at the Louisiana Purchase Exposition. I feel that the interest aroused by your labors might be directed toward the raising of the standard in our schools, toward the establishment of schools in parishes now having no schools, and particularly toward the establishment and maintenance of schools in our English congregations. This last point is, in my humble opinion, rapidly becoming a burning question, for the presence of English congregations having no schools in cities like . . . , where all our German congregations are in this respect properly organized, not only sets a very bad example, but exerts a pernicious influence upon the neighboring German churches. I therefore write you at length, expressing my . . . fullest sympathy with the aims of your Committee and the hope that your work will redound to the furtherance of the parish school cause, and thus prove to be of more than passing value to the church."—

Ohne allen Zweifel würde eine erfolgreiche Schulausstellung unsererseits nicht nur auf unsere eigenen Schulen anregend und hebend einwirken, sondern auch in den Kreisen, wo noch keine Schule ist, wo man aber erkannt hat, daß die christliche Schule ein Hauptfaktor ist, um die rechte Gestalt einer Gemeinde auf die Dauer zu erhalten, zu noch größeren Anstrengungen ermuntern, eine Gemeindeschule einzurichten. Folgende Lehrerkonferenzen wollen sich an der Schulausstellung beteiligen: Chicago, Milwaukee, Nordwestliche Konferenz, St. Louis, Detroit und Umgegend, Staunton und Umgegend, Winnebago, Central-Wisconsin, Central-Illinois, East Nebraska, New York, Cleveland und Umgegend, Indianapolis und Umgegend, Concordia und Umgegend (gem. Konf.). Die Nord-Illinois-Pastoralkonferenz hat beschlossen, die Sache nach Kräften zu fördern. Das Komitee.

---

## Litterarisches.

---

**First Reader.** *Standard American Series.* Illustrated. Concordia Publishing House. St. Louis, Mo. 1902. 66 pages. Cloth cover.  $7\frac{1}{2} \times 5$ . Price, 30 cents.

This is the first reader of a new series now in preparation. When the mail brought it to us, we said, That's a *gem*! The neat little book reminded us of the time when, as a boy, we were "put through" the old McGuffey. Comparing the contents and the makeup of this *our* Reader with those of that antiquated school-book, we find that it is up to date in every detail and respect. It must be a pleasure for the child to study, and for every teacher to handle such a usable and well-adapted means of instruction. The outward appearance, already, compels one to ascertain its contents.

As to the former, this shows excellent workmanship, paper, print, binding being first-class. Concerning the latter, it gives us pleasure to say, that we were agreeably surprised to find most suitable matter well arranged. In 55 Lessons the child is taught to read by the *phonic method*. Besides reading lessons, a *phonetic exercise*, or word drill, follows the introduction of each vowel sound, a feature we have been looking for all along. There are 22 such drills. Beginning with the very first lesson the *script* alphabet is introduced, which enables the teacher to freely use the blackboard in connection with each lesson from the book. New words used in the reading lesson are presented gradually, about thirteen at a time, and are placed at the head of the lesson in which they first occur.

Thirty-two clean and clear illustrations, nearly half-page size, of which ten are well executed in colors, will not only delight the children, but also furnish to the teacher matter for *oral exercises* on the lesson to which they belong.—The Reader is intended to be used in connection with Reading Charts published with this series.

And, now, we say that this is a book our parochial schools and our teachers may be proud of. We would earnestly advise all of our teachers to hasten and introduce this Reader, wherever circumstances permit. Vivat sequens!

L.



## Altes und Neues.

### Inland.

**Lehrerkonferenz zu Danbury, Conn.** Auf freundliche Einladung, laut Anzeige, war die New York- und New England-Lehrerkonferenz vom 29. bis 31. Dezember v. J. in obengenannter Stadt versammelt, um zu besprechen, was von Nutzen für Schule und Gemeinde sei und der Fortbildung der Konferenzglieder diene. Die Sitzungen wurden mit Gesang, Verlesung von Psalmen und Gebet eröffnet. Nach Eröffnung der ersten Sitzung verlas der Vorsitzende eine kurze Ansprache, in welcher von einem dreifachen Nutzen unserer Konferenz die Rede war; darauf organisierte sich die Konferenz durch Wiederwahl derselben Beamten. — Herr Kollege Lücke verlas hierauf sein Referat über „Prosodie“, in welcher klar dargelegt und an Beispielen gezeigt wurde, was Prosodie ist. In unsern Schulen können wir diesen Unterrichtsgegenstand wenig in Anwendung bringen, da er in den Lehrplan für höhere Schulen, als unsere sind, gehört. — Am Montagabend wurde ein auf Wunsch der Lehrerkonferenz vorbereiteter Gottesdienst in der Kirche abgehalten. Herr Pastor Fischer, der dem Wunsch der Konferenz bereitwilligst willfuhr, hatte als Text Ps. 8, 5. gewählt. Er legte uns ans Herz: Wie wir christlichen Lehrer einen viel höheren Unterricht erteilen, als die Lehrer der Staatsschulen erteilen könnten und dürften, indem wir in jedem Kinde ein getauftes Kind Gottes sehen, das eine unsterbliche Seele habe, die des Trostes bedürfe, und deren Trost der sei, der eine Weile von Gott verlassen war, Jesus Christus, der Heiland aller Welt. Dieser Gottesdienst wurde durch Chorgesänge des Kirchenchors und Lehrerschors erhöht. Die erhobene Kollekte wurde für bedürftige Studenten in Addison bestimmt. — Am Dienstagvormittag wurden die angezeigten Praktika gehalten und hernach rezensiert. Nachmittags kam das Referat: „Hinke zur Aufrechterhaltung guter Disziplin“, von Kollege Engelbrecht, zur Verlesung und Besprechung. Aus der lebhaften Debatte zeigte es sich, wie wichtig gute Disziplin ist, um einen gedeihlichen Unterricht erteilen zu können. — Am Abend fand eine gemüthliche Zusammenkunft statt, veranstaltet vom Frauenverein im Saale über den Schulzimmern. Allen Anwesenden wird der Genuß an Vorträgen durch Gesang, Deklamationen und Musik, wie auch durch Erfrischungen für den Körper in freudiger Erinnerung bleiben. — Am Mittwochvormittag wählte die Konferenz zunächst die Themata aus, die für die nächste Tagung bearbeitet werden sollen; sodann wurde des längeren darüber verhandelt: ob die einzelnen Lehrer Schülerarbeiten für die Schulausstellung in St. Louis, im Jahre 1904, anfertigen lassen und einsenden wollen. Die Mehrzahl der anwesenden Lehrer erklärte sich bereit dazu. — Eine Eingabe an die Delegatensynode v. J., den Lehrkursus und die Lehrgegenstände unsers Seminars betreffend, kam sodann zur Besprechung. Die Konferenz befürwortet, daß die gemachten Vorschläge zur Ausführung gebracht werden. Am Nachmittag verlas Kollege Miller sein Referat über „King Lear“. Wollen wir Lehrer uns in der englischen Sprache weiter bilden, so ist es von großem Nutzen, die Schriften des größten englischen Schriftstellers, Shakespeare, zu lesen und zu studieren. — Nachdem der Gemeinde, dem Pastor und Lehrer ein herzlicher Dank für erwiesene Gastfreundschaft votiert und eine Einladung nach Meriden für den 28. bis 30. Dezember dieses Jahres angenommen war, vertagte sich die Konferenz mit dem Vers: „Lob, Ehr und Preis sei Gott!“

A. C. Franke.

**Eine dreiklassige Regerschule** wird die Mission in New Orleans bald aufweisen können. Unter Missionar Pantenaus und Lehrer Heinhens reichgesegneter Thätigkeit war die Schülerzahl der St. Pauls-Station in New Orleans groß und immer größer

geworden. Es war dringend nötig, Missionar Lankenau die aufreibende Arbeit in der Schule abzunehmen und einen zweiten Lehrer zu berufen. So ist, wie schon berichtet worden ist, Lehrer Wilde in diese Mission eingetreten. — Bald nach Anfang der Schule im September schrieb Missionar Lankenau: „Unsere Schule füllt sich schön. Wir haben schon 110 Kinder und werden wohl bis zum Schluß des Monats deren 125 haben.“ Am 10. Oktober folgte ein zweiter Brief, in dem zu lesen war: „Ich bitte die Kommission, mich wieder Schule halten zu lassen. Die Schülerzahl ist jetzt schon auf 159 gestiegen, und ich zweifle nicht, daß es bald 175 sein werden. Wir sollten nun das obere Stockwerk unserer Schule in zwei Zimmer abteilen und aus der jetzigen Oberklasse, die sechs Abteilungen zählt, zwei Klassen machen. In der Abteilung, die ich zu übernehmen gedenke, befinden sich drei begabte Knaben, die später studieren wollen.“ — Lieber Leser, danke Gott mit uns für solch wunderbaren Segen und bitte ihn, daß er diese und alle Schulen unserer Negermission zu immer größerem Segen setze für das arme Negervolk. (Missions-Taube.)

Nach dem Bericht des National Commissioner of Education betrug im letzten Rechnungsjahr die Ausgabe für die Schulen \$226,043,236, die Schülerzahl 17,299,230 und der Wert des Schuleigentums \$576,963,089. Von den 17,299,230 Schülern besuchten 15,710,394 die öffentlichen Schulen. Die *Saturday Evening Post* fragt nach den Resultaten und antwortet: „Der Präsident eines bedeutenden College im Westen fertigte eine Liste von 150 Wörtern an, wie man sie täglich liest, keine schweren, sondern bekannte und stets gebrauchte Wörter. Diese legte man denen vor, die Aufnahme in die Anstalt beehrten, jungen Leuten, die eine öffentliche oder private Hochschule absolviert hatten. Einer oder ein paar buchstabierten jedes Wort falsch, und weniger als die Hälfte buchstabierte jedes Wort richtig.“ Die Klage sei aber allgemein, sie käme nicht nur von College-Professoren, sondern auch von Geschäftsleuten, die sich noch obendrein beklagten, daß ihre neuen Angestellten, obwohl frisch von den öffentlichen Schulen, recht wenig Arithmetik können. Daran seien aber die Schüler nicht schuld, sondern die Schulen, die die Schüler mit Arbeit überladen und zu viel Gewicht auf „Extras“ legen. „Unwiderstehlich kommt das Verlangen nach größerer Einfachheit, Zielbewußtsein und common sense. Wir bezweifeln nicht die Aufrichtigkeit derer, die ihr Steckenpferd reiten, aber wir verlangen in aller Achtung, daß sie ihre Steckenpferde aus der Schule lassen.“

**Die Bibel in den Schulen.** Auch die Iowa State Teachers' Association hat folgende „Erklärung“ angenommen: „daß der moralischen Erziehung größere Aufmerksamkeit gewidmet werden soll“ und daß zu dem Zweck bessere Vertrautheit mit der Bibel da sein sollte, „damit dieses große Buch stets des Lehrers Beistand und das unvergleichliche Mittel zur Ausbildung echten Bürgertums wie auch reinen litterarischen Stils sein möge“. Was muß sich doch die Bibel nicht alles gefallen lassen! Ein Moralkodex und Hilfsbuch für die Rhetorik — weiter nichts! Dazu hat aber Gott die Bibel nicht gegeben, und deshalb soll der Staat seine Finger davon lassen. L.

**Die öffentlichen Schulen New Yorks** haben in diesem Jahre eine Schülerzahl von 495,591 — 44,000 mehr als im vorigen Jahre. Um allen Schülern Unterkunft zu verschaffen, beschloß der Schulrat, sofort mit dem Bau von 22 neuen Schulhäusern zu beginnen.

In einer öffentlichen Schule der Stadt New York ereignete sich kürzlich wieder ein Vorfall, der einen tiefen Blick in die Verrohung der Jugend thun läßt. Ein 13jähriger Bube war seit geraumer Zeit nicht in die Schule gegangen, und ein „truant officer“ hatte ihn in die Schule gebracht. Die Lehrerin gab ihm ein Buch, doch warf er es zu Boden und riß aus. Seine Schwester brachte ihn am nächsten Tage

zur Schule, und der Junge ahmte während des Unterrichts Tierstimmen nach, nach andere Jungen mit Nadeln und verübte sonstigen Unfug. Am nächsten Tag setzte er seine Mlotria fort und riß dann abermals aus. Tags darauf kam er erst am Nachmittag und erklärte frech, er thue, was ihm beliebe. Ein anderer Knabe sollte ihn zur Oberlehrerin bringen, doch weigerte er sich, mit dem Jungen zu gehen. Da er gleichzeitig die Lehrerin in gemeinfier Weise beschimpfte, versecte sie ihm einige Schläge mit einem Lineal, und nun begann der Bengel, sie zu treten. Ein anderer Junge riß ihn von der Lehrerin weg, und nun schrie er voll Zorn: „Ich werde Sie umbringen!“ Der Polizist, der den Flegel verhaftete, brachte ihn nach der Kinderschutz-Gesellschaft und er wird im Kindergericht vorgeführt werden. (Wblt.)

**„Penns Tag“ in Philadelphia.** In den Elementarschulen Philadelphias wurde am 10. November „Penns Tag“ zur Erinnerung an die Landung William Penns auf dem Grund und Boden der von ihm gegründeten Stadt der Bruderliebe gefeiert. Penn landete auf dem Schiff „Welcome“ am Fuße der jetzigen Dock-Straße am 27. Oktober 1682, welcher Tag dem 8. November des neuen Kalenderstils entspricht. Auf Anregung des Schulsuperintendenten von Philadelphia, Dr. Edward Brooks, wird der Tag dort seit 1893 in den Schulen festlich begangen. Da er dies Jahr auf Samstag fiel, wurde die Feier auf den nächsten Montag verschoben.

**Eine 110 Jahre alte Orgel.** In der gemeinschaftlichen, lutherisch-reformierten Kirche zu Longswamp, ursprünglich Langschwamm, Berks County, Pa., wurde am 9. November v. J. eine der ältesten Orgeln in Amerika aufs neue dem Dienst des dreieinigen Gottes geweiht, nachdem sie durch Edwin Kraus von Palm, einen Enkel des ursprünglichen Erbauers, gründlich umgearbeitet worden war. Diese Orgel ist nun 110 Jahre alt; sie wurde von Andreas Krauß in Kraußdale erbaut und zuerst in der 1791 errichteten Langschwammer Kirche, welche damals die „kleine Lecha-Kirche“ hieß, aufgestellt. 1852 wurde diese Kirche niedergegriffen und die Orgel von George Krauß, einem Sohn des Erbauers, gründlich repariert. 1853, bald nach der Einweihung des neuen Gotteshauses, wurde auch sie zum zweitenmal dort geweiht. Jetzt ist sie zum drittenmal in erneuerter Gestalt dorthin gekommen. Die Orgel ist aus solidem Schwarzwalnußholz gefertigt. Sie ist 16 Fuß hoch, 11 Fuß breit und enthält 575 Pfeifen. Ursprünglich kostete sie nahezu \$1000, und für die wiederholte Reparatur ist wohl etwa gleichviel ausgegeben worden. Die erste Langschwammer Kirche wurde schon ums Jahr 1748 erbaut und von Friedrich Kasimir Müller als Prediger eingeweiht. Die zweite Kirche wurde 1791 errichtet, und zwar auf einem hohen Hügel, der eine schöne Aussicht gewährt. Der Ort wurde nach einer aufregenden Besprechung dadurch bestimmt, daß die männlichen Gemeindeglieder ihre Hüte von sich warfen. Der Hut, der am weitesten flog, bezeichnete die Baustelle. Die dritte, jetzt noch dort stehende Kirche wurde zu Weihnachten 1852 eingeweiht, hat also mit der Orgelweihe ihr fünfzigjähriges Jubiläum verbunden. (Wltb.)

## Ausland.

In dem deutschen Kolonialgebiet von Kiautschou in der chinesischen Provinz Schantung nimmt die Arbeit der Berliner Mission I., die sie seit 1898 in Angriff genommen hat, einen vielversprechenden Fortgang. Neben der Schulthätigkeit an den Chinesen übt sie zugleich die gesamte Seelsorge unter der christlichen Zivilbevölkerung aus. Sie ist gegenwärtig durch drei deutsche Missionare, zehn chinesische Predigtgehilfen und Lehrer und vier eingeborene Kolporteurs vertreten. Dazu kommt noch eine vom morgenländischen Frauenverein abgeordnete Schwester, die im Anschluß an die Berliner Mission thätig sein soll. Die beiden Hauptstationen sind Tsingtau und

Tsimo. Auf dem von der deutschen Regierung in Tsingtau überlassenen Grundstück erbaut nun die Mission eine Schule, die für hundert Schüler Raum bietet. In ihr befindet sich zugleich ein Pensionat für chinesische Schüler, die zu je zwei zusammen wohnen sollen. Der Bau wird auf Anweisung der Behörde so aufgeführt, daß er durch Solidität und gefällige Form das Stadtbild verschönert. Der Unterricht in dieser Schule soll alle Fächer einer deutschen Mittelschule umfassen. Wie sympathisch die chinesische Bevölkerung gerade der Schularbeit, besonders dem Bau dieser Mittelschule, gegenübersteht, zeigt sich unter anderem auch in einer aus ihrer Mitte angeregten Kollekte zum Bau derselben, die 1045 Dollars ergab. In Tapantau und Taitungtschen (westlich und östlich von Tsingtau) besitzt die Berliner Mission Kirchen und an fünf Orten des Gebiets Kapellen und Schulen in gemieteten und ausgebauten Chinesenhäusern. In diesen Schulen erhalten zur Zeit an hundert Schüler Unterricht. Die Lehrgegenstände beschränken sich gegenwärtig auf die chinesischen Klassiker, die Anfangsgründe der deutschen Sprache und die Elementarfächer der deutschen Volksschule. An Schulgeld wurde von den chinesischen Schülern im vorigen Jahre 522 Dollars vereinnahmt. In den drei Jahren ihrer Thätigkeit hat die Mission fast 500 Schülern längere oder kürzere Zeit Unterricht in der deutschen Sprache erteilt und dadurch der deutschen Verwaltung hervorragenden Dienst geleistet. Für die intellektuelle Begabung der einheimischen Bevölkerung zeugt die Thatfache, daß die meisten Schüler nach kurzer Unterrichtszeit sich eine bemerkenswerte Fertigkeit in der deutschen Sprache angeeignet haben.

**Das Schulwesen der Heidenmission.** Was die Heidenmission als „Schullehrerin“ leistet und sich dadurch für das Volkswohl in allen Teilen der Welt verdient macht, erweisen folgende nüchterne Zahlen. In 15 Heidenländern giebt es 93 Kollegien mit 35,414 Studenten, von denen 2275 weiblichen Geschlechtes sind. In 22 Heidenländern giebt es 358 Prediger- und Lehrerseminare mit 11,905 Studenten, von denen 3558 weiblichen Geschlechtes sind. In 22 Heidenländern giebt es 857 höhere Kostschulen und Tageschulen mit 48,851 Schülern und 34,207 Schülerinnen, auch 18,742 niedere Tageschulen mit 616,722 Schülern und 287,720 Schülerinnen. In 127 Kindergarten-schulen sind 4502 Kinder. In 17 Heidenländern sind 167 Industrieschulen mit 6892 Schülern und 2486 Schülerinnen. In 11 Heidenländern sind 63 Anstalten zur Heranbildung von Ärzten, Ärztinnen und Pflegerinnen, mit 589 Studenten, wovon 219 weiblichen Geschlechtes sind. Zusammen 20,407 Schulen mit 716,572 Schülern und 332,806 Schülerinnen, die alle ohne Ausnahme tagtäglich Gottes Wort und den heilbringenden Namen Jesu hören. Da Indien uns besonders angeht, wollen wir's uns merken, daß die dortigen protestantischen Missionen auch ein ausgedehntes Schulwesen besitzen und demselben die größte Aufmerksamkeit widmen. In Indien giebt es 34 von den protestantischen Missionsgesellschaften gegründete, unterhaltene und geleitete Kollegien mit 22,084 Studenten, von denen 441 weiblichen Geschlechtes sind, 107 Prediger- und Lehrerseminare mit 4370 Studenten (1438 weibliche), 340 höhere Kost- und Tageschulen mit 29,360 Schülern und 12,096 Schülerinnen, 46 Industrieschulen mit 3278 Schülern und 1009 Schülerinnen, 16 medizinische Schulen mit 57 männlichen und 134 weiblichen Studenten. Etwa 9000 Elementarschulen in Stadt und Land mit 400,000 Kindern werden in Indien zu finden sein, denn es ist das größte und am besten bebaute Missionsfeld.

**Seit dem Jahre 1871** sind in Japan fast 30,000 neue Volksschulen erbaut worden, die für 4 Millionen Jöglinge Platz bieten. Der vierte Teil der Schulbesucher besteht dabei aus Mädchen, denen früher fast gar keine Ausbildung zugänglich war.

id  
hr  
en  
er  
in  
ch  
el-  
ge-  
ai-  
nd  
en  
er-  
er,  
en  
re  
ft  
ilt  
ie  
ie  
er

e-  
nt  
e-  
ei-  
on  
re  
ch  
27  
e-  
n-  
n-  
2  
rt  
t,  
3-  
in  
r-  
e-  
b-  
t,  
4-  
n  
es

r-  
er  
r.

10



## Musikalien für Palmsonntag, Ostern und Pfingsten.

**Ross, W.** Motette für Palmsonntag (Ps. 92, 13—16.) und Abendlied.  
Für gemischten Chor. Preis: 15 Cents, per Duzend \$1.20.

**Kubke, G. F.** Der Heiland lebt. Festgesang auf Ostern für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Duzend \$1.75.

**Breuer, A. G. F.** Osterhalleluja für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Duzend \$1.50.

— — Triumph! Die Feinde sind geschlagen. Festgesang auf Ostern für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Duzend \$1.75.

**Kessel, Geo.** Frühlingsmorgens, da die Sonn aufgeht. Festgesang auf Ostern für gemischten Chor. Preis: 15 Cents, per Duzend \$1.50.

— — Der Heiland lebet. Festgesang auf Ostern für gemischten Chor. Preis: 15 Cents, per Duzend \$1.50.

— — Osterhalleluja. Festgesang für Männerchor. Preis: 15 Cents, per Duzend \$1.25.

**Weibohm, D.** Osterbotschaft für gemischten Chor. Preis: 20 Cents, per Duzend \$1.50.

**Kessel, M.** Oktavo-Musik No. 6. Osterchor für Männerstimmen. Preis: 10 Cents, per Duzend \$1.00.

**Rehlin, F., jun.** Sei fröhlich alles weit und breit. Kantate auf Ostern für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Duzend \$1.75.

**Breuer, A. G. F.** Freuet Euch, Ihr Gotteskinder! Festgesang auf Pfingsten für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Duzend \$1.75.

**Kessel, Geo.** Jauchzet Gott, alle Lande. Festgesang auf Pfingsten. Preis: 20 Cents, per Duzend \$1.75.

— — Pfingsthalleluja und: Kommt herzu, laßt uns frohlocken. Zwei Festchöre für Männerstimmen. Preis: 15 Cents, per Duzend \$1.50.

— — Freuet Euch, Ihr Christen alle! Festgesang auf Pfingsten für gemischten Chor. Preis: 15 Cents, per Duzend \$1.50.

**Pfingstlied.** Arrangiert für zwei Singstimmen oder zwei Violinen mit Pianobegleitung von Fr. Färber. Preis: 20 Cents, per Duzend \$1.80.

**Rehlin, F., jun.** Da der Tag der Pfingsten erfüllet war. Kantate für gemischten Chor. Preis: 25 Cents, per Duzend \$1.75.